

(2011), Vol. 39 (1)

aula abierta

aula abierta

Volumen 39, núm. 1
Oviedo, enero 2011
ISSN: 0210-2773
ICE. Universidad de Oviedo
www.uniovi.es/ICE/

aula abierta

ICE. Universidad de Oviedo

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
CELESTINO RODRÍGUEZ PÉREZ
DAVID ÁLVAREZ GARCÍA
Universidad de Oviedo

Gestión y Administración:
M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

Consejo Editorial

Ioannis Agaliotis. *University of Macedonia*

Ignacio Aguaded Gómez. *Universidad de Huelva*

Leandro S. Almeida. *Universidad do Minho*

Joaquín Arnau Querol. *Universidad de Barcelona*

Faye Antoniou. *University of Thessaly*

Alfonso Barca Lozano. *Universidad de A Coruña*

Rusell Barkley. *University of Massachusetts*

Ana Belén Bernardo Gutiérrez. *Universidad de Oviedo*

Richard Boon. *University of Georgia*

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 Diez 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-Pumariega Solís. *Universidad de Oviedo*

Alfredo Goñi Grandmontagne. *Universidad del País Vasco*

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

Matthias Grunke. *University of Cologne*

Cristóbal Guerra Vio. *Universidad Santo Tomás (Chile)*

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

Keneth Jonson. *University of Belfast*

María Verónica Leiva Guerrero. *Pontificia Universidad Católica de Chile*

Fabio Leoni. *University of Locarno*

Miguel Ángel Luengo García. *Universidad de Oviedo*

Álvaro Marchesi Ullastres. *Universidad 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*

José María Román Sánchez. *Universidad de Valladolid*

Pedro Rosário. *Universidad do Minho*

Ramona Rubio Herrera. *Universidad de Granada*

José Luis San Fabián Maroto. *Universidad de Oviedo*

Jaume Sarramona i López. *Universidad Autónoma de Barcelona*

David Scanlon. *Boston College*

Georgios D. Sideridis. *University of Crete*

Catherine Snow. *Harvard University*

Manuel Soriano Ferrer. *Universidad de Valencia*

Rosemary Tannock. *University of Toronto*

Susana Torio López. *Universidad de Oviedo*

Mark Torrance. *Nottingham Trent University*

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

Antonio Valle Arias. *Universidad de A Coruña*

Gonzalo Vázquez Gómez. *Universidad Complutense de Madrid*

María Paulina Viñuela Hernández. *Universidad de Oviedo*

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

Nathalis Wamba. *University of New York*

Nazario Yuste Rossell. *Universidad de Almería*

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

aula abierta

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. *Aula Abierta* es una publicación semestral (enero y julio), en el ámbito de la Educación y la Psicología, con perspectiva multidisciplinar. Acepta colaboraciones de carácter empírico y teórico en cualquiera de estos campos. Más del 75% de los artículos publicados serán trabajos empíricos, que comuniquen resultados de investigación originales. El resto, trabajos descriptivos sobre experiencias educativas innovadoras o de naturaleza teórica, serán publicados sólo por propuesta o solicitud previa del Consejo Editorial.
2. Los trabajos remitidos deberán ser inéditos y no estar en proceso de revisión ni haber sido enviados a otras publicaciones simultáneamente. Esta circunstancia deberá acreditarse enviando una carta a los Directores de la Revista, en la cual conste expresamente que su trabajo no está en otro medio de difusión.
3. 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.
4. 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.
5. 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).
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. 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. Edif. de Servicios Múltiples, 1ª planta. Campus de Humanidades. 33011 Oviedo
Telf.: 985 105008 E-mail: ice@uniovi.es http://www.uniovi.es/ICE/

Claves para la incorporación de las directrices de la UNESCO sobre competencias TIC para docentes: la formación del profesorado de matemáticas en América Central <i>Yuri Morales López</i>	3-12
Características psicométricas del cuestionario de personalidad BFQ-NA (Big Five Questionnaire - Niños y Adolescentes) <i>Gloria Soto, Carmen Ferrándiz, Marta Sáinz, Mercedes Ferrando, María Dolores Prieto, Rosario Bermejo y Daniel Hernández</i>	13-24
Diferencias en la fluidez sanguínea cortical en los subtipos de TDAH. Un estudio piloto <i>Celestino Rodríguez, Marisol Fernández-Cueli, María Paloma González-Castro, Luis Álvarez y David Álvarez-García</i>	25-36
Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española <i>María S. Torregrosa, Cándido J. Inglés, Estefania Estévez-López, Gonzalo Musitu y José M. García-Fernández</i>	37-50
Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos <i>José Jesús Gázquez, M^a Carmen Pérez-Fuentes, Francisca Lucas y Mercedes Fernández</i>	51-58
Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de Primaria y Secundaria <i>Rafael López Atxurra y M. Ángeles de la Caba Collado</i>	59-68
Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico <i>Rosa María Rodríguez Izquierdo</i>	69-80
Estimación del tiempo empleado por los alumnos en el Prácticum de los títulos de Maestro de la Universidad de León <i>Mercedes López-Aguado y Lourdes Gutiérrez-Provecho</i>	81-92
La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa <i>Itziar Rekalde, M. Teresa Vizcarra y Ana M. Makazaga</i>	93-104
Competencias emprendedoras e implicaciones socioeducativas: el caso de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía <i>Francisco Miguel Martínez-Rodríguez</i>	105-116
Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación <i>Encarnación Soriano Ayala y Alicia Peñalva Vélez</i>	117-130
Revisión de libros	131-134

open education

2011, Vol. 39, núm. 1

- Inputs for the incorporation of the UNESCO guidelines on ICT competency standards for teachers: the training of teachers of mathematics in Central America**
Yuri Morales López 3-12
- Psychometrical characteristics of personality questionnaire BFQ-NA (Big Five Questionnaire - Children and Adolescents)**
Gloria Soto, Carmen Ferrándiz, Marta Sáinz, Mercedes Ferrando, María Dolores Prieto, Rosario Bermejo and Daniel Hernández 13-24
- Cortical blood flow differences in ADHD subtypes. Preliminary study**
Celestino Rodríguez, Marisol Fernández-Cueli, María Paloma González-Castro, Luis Álvarez and David Álvarez-García 25-36
- Assessment of violent behaviour in adolescence: Review of questionnaires, inventories and scales in Spanish population**
María S. Torregrosa, Cándido J. Inglés, Estefania Estévez-López, Gonzalo Musitu and José M. García-Fernández 37-50
- Analysis by european teachers of the school coexistence**
José Jesús Gázquez, M^a Carmen Pérez-Fuentes, Francisca Lucas and Mercedes Fernández 51-58
- Coping strategies for abuse school in students of Primary and Secondary Education**
Rafael López Atxurra and M. Ángeles de la Caba Collado 59-68
- Cultural discontinuity. Immigrant students and academic success**
Rosa María Rodríguez Izquierdo 69-80
- Estimate of time employed by students in Practicum of Teaching certificates of the University of Leon**
Mercedes López-Aguado and Lourdes Gutiérrez-Provecho 81-92
- The adventure of research. An experience of participatory action research**
Itziar Rekalde, M. Teresa Vizcarra and Ana M. Makazaga 93-104
- Entrepreneurial skills and socio-educational implications: the case of workshops schools and craft centres in Ansalusia**
Francisco Miguel Martínez-Rodríguez 105-116
- Present and future of intercultural education in initial teacher education**
Encarnación Soriano Ayala and Alicia Peñalva Vélez 117-130
- Books review** 131-134

Inputs for the incorporation of the UNESCO guidelines on ICT competency standards for teachers: the training of teachers of mathematics in Central America

Yuri Morales López
Universidad Nacional (Costa Rica)

The Central American Educational and Cultural Coordination (CECC) and the Spanish International Cooperation Agency (AECI) reported that one of the major challenges that face the region is that the countries have uneven development training in ICT (Information and Communication Technologies). Comprehension of this context, challenges and goals are critical because, as it discussed in this paper, the impact on the quality of the system not only depends on resource acquisition and training, or the application of international tests *per se*, but, we must know the dynamics and impact of initial training and, in particular, initial training focused on competencies, skills and abilities with the use of technological tools. For the foregoing reasons, the aim of this paper is provide to the community a range of perspectives on certain standards regarding to the quality of teacher training in mathematics and, specifically, how incorporate international standards defined by the UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) based on teacher training with ICT skills.

Keywords: Technological competencies, mathematics, curriculum, teacher training.

Claves para la incorporación de las directrices de la UNESCO sobre competencias TIC para docentes: la formación del profesorado de matemáticas en América Central. La Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) señalan que uno de los grandes retos con lo que cuenta la región es que, por países, existe un desarrollo desigual de formación en TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación). La comprensión de este contexto, sus retos y metas es fundamental pues, como se analiza en este trabajo, el impactar sobre la calidad del sistema no sólo dependerá de adquisición de recursos y capacitación, ni de la aplicación de pruebas internacionales *per se*, sino que, se deberá conocer e impactar en la dinámica de la formación inicial y, en particular, la formación inicial enfocada sobre las competencias, destrezas y habilidades con el uso de las herramientas tecnológicas. Por las razones expuestas, el objetivo de este artículo es ofrecer a la comunidad una serie de perspectivas sobre ciertos estándares relativos a la calidad de la formación de docentes en Matemática y, específicamente, la forma en que se puede incorporar los estándares internacionales definidos por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en la formación docente basada en competencias TIC.

Palabras clave: Competencias tecnológicas, matemática, currículo, formación de docentes.

Educational systems worldwide are being more influenced by the so-called *knowledge society*. To a greater or lesser extent, countries as Costa Rica see the need to in-

corporate issues of Science and Technology in its national agendas. These initiatives involve not only training in the Sciences as such but, involve among other elements, an oriented lifestyle management and utilization of technology resources.

In Central America, on issues related to incorporating technology in education, Costa Rica is an excellent starting point for un-

understanding what happens in many countries of this region. This country is one that has the largest *per capita* investment in education in the region, but even so, has similar figures for desertion and failure to countries that invest less in its education system. In contrast, Costa Rica is a country that has been able to sustain growth in access and coverage of basic and diversified education (see e.g., Rodríguez-Clare, 2005).

This growth, although uneven, has opened the door for new challenges on issues such as inclusion, time of graduation, dropout, and mainly, it relates to the quality of the system. This quality is influenced by many factors, such as the number of students per classroom, the resources for teachers, the effectiveness and impact of training for in-service teachers, and initial formation of prospective educators.

Several reports indicate that in terms of educational quality, the country is in an incipient state. For example, the Second Report of the State of Education in Costa Rica (2008), says that “in relation to quality, academic performance indicators show that, far from improving, grew worse academic performance” (p. 25)¹.

These reports also point out some weaknesses in the system; also highlight some of the goals to follow. The report of the Planning Office of Higher Education (2006) suggests that, to promote the achievement of the factors that influence the quality of the entire system it must:

1. Strengthen the teaching of mathematics, science and technology.
2. Ensure that every person who graduated from high school to master two languages and have the technological flexibility.
3. Achieve the professionalization and certification of teachers.

Also, the Central American Educational and Cultural Coordination (CECC) and the Spanish International Cooperation Agency

(AECI) reported that one of the major challenges that the region faces, is that for countries, there is uneven development training in ICT (Retana and Esquivel, 2006).

The goals and challenges indicate that, although improving education is considered as a shared responsibility, one of the major routes around this quality is regarding to the initial teacher training in universities. If this is compounded by the steady increase in coverage, then it can infer that some of the responsibility for the quality of prospective teachers is related on the same quality standards that the country is committed to fulfill. Added to this, some universities are affected because, these invest more resources in improving the quality of their graduates, a greater number of credits, graduation time and accreditations with national and international agencies; this regards, Second Report of the State of Education in Costa Rica (2008) notes that

The characteristics presented by this growth in academic offerings, risk education system, for helping to incorporate people who do not have the conditions for quality education. These limitations are the poor controls adopted by some universities in selecting students for careers in education and for teacher training. In this situation, we add the weaknesses of the recruitment process by the MEP (Ministry of Public Education) and the lack of incentives to attract and retain good staff. (p. 34) (*Idem* footnote 1).

Challenges and goals are critical, as we discussed in this paper, the impact on system quality refers not only, to the acquisition of material resources or training or the application of international tests *per se*. But, we need to direct some efforts in understanding the dynamic of initial training in Mathematics and, in particular, initial training focused on competencies, skills and abilities with the use of technological tools.

For these reasons, the aim of this paper is to offer to the community a variety of perspectives on certain standards regarding

¹ Translate by author.

to the quality of teacher training in mathematics and, specifically, how incorporate international standards defined by UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) based on teacher training in ICT skills.

In first instance, it analyzes the main features of competency-based curricula and why this model offers certain advantages for the incorporation of these standards. Secondly, it performs a scan to the UNESCO's documentation and lastly, it tries to find ways to incorporate this knowledge in a proposal, previously developed by Morales (2010).

Technology Skills for Mathematics Education

About competency model and its relevance

The growth of the concept of competencies was imminently economic. As early as the 90's, The European countries wanted to move in groups. For this, it was necessary to consolidate a way to include the most significant sectors of the countries.

European countries experienced a lot change to its laws, but perhaps a significant event for the rest of the international community was the creation of a single currency. As the Euro strengthened gradually, econo-

mic systems transcended the first experience on the new market and when its stabilization was achieved, this sector was able to concentrate on new challenges.

In the middle of 90's already it was known some efforts to create a model of education in accordance with new era. Even so, it needed a way to align and compare different curriculums (or programs), and specifically, how to ensure quality.

With different professionals, Euro zone urged a system in which, they could ensure, for example, that an engineer trained in Germany had the "similar" knowledge and skills that other trained in England.

After several attempts, was in Bologna (July, 1999) when a meeting is held between ministers of education in Europe and generated a pact (with the Sorbonne declaration on higher education one year before). In summary, the Bologna Treaty was agreed to adopt a system of readable and comparable degrees, including degrees and postgraduate courses, with credit-based system and to promote mobility and quality.

Other declarations and statements preceded the Bologna Declaration (Prague, 2001; Berlin, 2003; Bergen, 2005; London, 2007 and Leuven, 2009); The Glasgow Declaration (2005) described the need for Euro zone; on its front page highlights the slogan:



Figure 1. *Glasgow Declaration (2005): Strong Universities for a Strong Europe.*

Strong Universities for a Strong Europe (see Figure 1). The Glasgow Declaration logo expresses the intension to reform educational systems in order to encourage professionals in the Euro zone with the rest of the world.

These facts in European community gave us a lesson in how a series of needs could be translated in quality for Primary, Secondary and Higher Education.

By creating a system that is comparable, not only it created the opportunity to contrast the positive and negative outcomes of educational programs, but, even more important it was having this model based on competencies that professionals must acquire during their training.

This set of competencies reflects the need of knowledge, but at the same time, it introduces a model in which the abilities and skills are as important as the theory.

As a result, it was important to redefine the meaning of competence; certainly the competencies involve the object of knowledge (theory) and how that knowledge will be useful (practice).

Other definition was proposal in The Tuning Project for Latin America:

The concept of competence in education sits within a broad conceptual map of the comprehensive education of the citizen, including new approaches, such as significant learning in different areas: cognitive (knowing), psychomotor (know-how, skills), emotional (savoir-être), attitudes and values. In this regard, competence cannot be reduced to simple professional performance, nor to the mere apprehension of knowledge to know how to do, but instead encompasses a whole set of capacities, which are developed through processes that lead a responsible person to be capable of performing multiple actions (social, cognitive, cultural, sentimental, professional, productive), through which they project and display their capacity to resolve a given problem, within a specific and changing context. (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi and Wagenaar, 2007, p. 32).

As stated above, competency-based model allows transforming the curriculum; in consequence, the university, students, professionals and employers from each country, can determine, by consensus, the skills that are necessary to their students.

Therefore, the concept of relevance in each curriculum will be defined through dialogue, making it context sensitive and, in most cases, sensitive to change.

The next section it will point out two proposals related to this model.

International Programs

It is necessary to create benchmarks to measure the way that some actions can impact to the system (Primary, Secondary and Higher Education).

In one hand, for secondary education, The Program for International Student Assessment (PISA) is one of the most distinguished programs. It was launched in 1997 under the auspices of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and its main objective is to provide an evaluation framework for the knowledge of students in the various participating countries and, at the same time, provide valuable information to governments to make decisions. This Program is characterized by building and implementing its assessments, and takes into account the educational system and society.

Many publications of this project have become a point of reference for determining the needs for countries. In Table 1, it shows some of these publications useful for Central American countries.

It is not the aim of this paper to describe the PISA project in depth, but there are some reasons in which this program may be of interest in the Central American context:

- PISA (OECD) is working on the evaluation of students with ages very close to 15 years; in many countries, this is the age at which obligatory education ends; this coincides with the Costa Rican educational program.
- PISA (OECD) is accepted as an international assessment of education.

Table 1. *Some of the publications that are recognized as benchmarks for international assessment of educational quality.*

Year	Publication
1999	Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment.
2000	Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy
2001	Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000
2002	Reading for Change – Performance and Engagement across countries
2003	The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills
2003	Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), Summary of the final report «Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society»,
2004	Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003
2005	Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us

PISA Program, OCDE.

nal quality. In 2009 was implemented in 67 countries; 30 countries were OECD members and 37 countries were invited.

- PISA (OECD) is not focused only on cognitive aspects or areas, but, it assesses the skills and abilities of students for adulthood.

In other hand, for the higher education level, it does not suggest a specific program, but each career assesses the relevance of changes in its curricula in terms of competencies; hence, each career approves a specific methodology to improve quality.

One of the most recognized methods is offered by the Tuning Project, which is directed mainly to create knowledge about educational systems. To be precise, the Project helps to compare degrees and curriculum.

This project started in Europe and was product of the reform of the Bologna Declaration. *Tuning*, as a methodology, has been applied in over 175 universities in Europe, and it was replicated in Latin America between 2004 and 2007 in 19 countries.

Tuning promotes assessments, but focuses on providing participants a systematic strategy in which is able to determine the nature of a degree (or Career) and thus to adapt the curriculum to the needs expressed by all participants. The main feature of *Tu-*

ning is that uses the notion of competency to understand and compare the programs.

The teaching model involved in competence-based education seeks to overcome the barriers between the place of formal learning and everyday family life, work and the community, establishing a thread running between everyday knowledge, academic knowledge and scientific knowledge.... Breaking down the borders between formally and non-formally acquired knowledge enables the recognition the value of multiple sources of knowledge, such as personal experience, prior learning in different areas of each person's life, imagination, art and creativity. (Mockus, cited by Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi and Wagenaar, 2007, p. 31)

These two programs mentioned are examples of potential sources of support from the international community, with perspectives in the modification of specific sectors of the educational system. This does not mean that these are the solutions to problems and system demands. As noted by De Faria (2010), "it is not importing theories from other latitudes. We need to assume a reflective attitude and discuss the proposals of individual projects and take the best for us and our region" (p. 35) (*Idem* footnote 1).

In the next section, there will be a brief detail on the proposal of UNESCO with regard to standards of competency sets for teachers in initial training. Subsequently, it is considered a component for the analysis of these standards applied to a previous proposal (Morales, 2010) and how it is redefined through indication on the arguments and perspectives of UNESCO.

Standards of UNESCO on ICT competences for teachers

In January 2008, UNESCO published a document which provides assistance and guidelines to create (or reform) programs of training teacher with ICT; this in order to fulfill the task of offering real training for students (prospective teachers). These guidelines are divided into three different frameworks: the framework of educational policies (UNESCO, 2008a), standards of competence modules (UNESCO, 2008b) and framework guidelines for its implementation (UNESCO, 2008c).

This program assumes that with the use of ICT, students may be competent (to use); it can improve research capabilities, and discrimination of the information; it can assist students in problem solving and decision making; it can stimulate creativity and productivity, to be communicators, collaborators and producers, as well as responsible and informed citizens.

From educational policy framework, it suggests three approaches:

- Technology Literacy.
- Knowledge Deepening.
- Knowledge Creation.

The first approach translates into technological understanding; the second is based on the management of problem solving, as a strategy, and the third, is based on the production of new knowledge. In addition to these approaches, UNESCO suggests a link between the skills of five components of the education system: pedagogy, practice and training of teachers, Curriculum and assessment, educational administration and organization and, finally, use of ICT.

Under the standards, the proposal offers 15 competencies, one competence for each component and related to the three approaches. As regards the framework of the implementation guidelines, offers examples of the methods to achieve the guidelines.

In the following sections it examines the competences for teachers of Mathematics offered by Morales (2010) in the different approaches of UNESCO.

About the previous proposal and the strategy for UNESCO standards compliance: the case of Teachers of Mathematics

In the above scheme, it was offered an initiative formulated through analysis of the competencies considered from the academic perspective and these were compared against a range of possible activities to foster such competencies.

Furthermore, seven groups were defined, where it must develop these skills (Morales, 2010): basic technological competencies, diversity-related technological competencies and computer ethics, technological competencies related to the administration of the educational process, technological competencies related to pedagogical administration of the educational process, methodologies related technological competencies in the educational process, technological competencies related to virtual communities and *Blended Learning*, and competencies related to specific software.

Below is the proposal (Table 2) that has been suggested on some of the competencies embedded within the components of the initiative designed by UNESCO and related Technology Literacy Framework. In this paper, it has been defined and redefined certain competencies of the 27 originals (Morales, 2010) and included 8 new under the suggested strategy in Verdejo (2008). These are the competencies that, in consideration of the author, should be analyzed in the context of mathematics teacher training in Central America.

The following table shows the relationship determined for the Knowledge Deepening Framework of UNESCO concerning the above proposal (Table 3).

Table 2. *Technology Literacy Framework in the proposed competencies for prospective teachers in mathematics education.*

UNESCO Component	Concrete competence
CURRICULUM AND ASSESSMENT	The teacher is able to use word processors as a tool for presenting information related to their tasks (tests, reports, plans). The teacher knows the role of technology in the national curriculum.
PEDAGOGY	The teacher manages information related to databases and spreadsheets used in teaching. The teacher recognizes the relevance of using ICT in activities and presentations made in the classroom.
ICT	The teacher explains the key concepts associated with ICT and in particular to the computer. The teacher manipulates the computer functions properly. The teacher knows file-management functions in an operating system.
ORGANIZATION and ADMINISTRATION	The teacher is able to use spreadsheets as tools for managing information about their work.
TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT	The teacher is able to use spreadsheets to maintain and analyze information from their students. The teacher knows the basics of incorporating technology in various types of activities (group or individual) The teacher builds documents for communication of past ideas in word processors, spreadsheets and WYSIWYG, On and Offline versions. The teacher can differentiate between proprietary and free software. The teacher can use the CAS as tools to simplify calculations.

Based on Morales (2010)

Table 3. *Knowledge Deepening Framework in the proposed competencies for prospective teachers in mathematics education.*

UNESCO Component	Concrete competence
CURRICULUM AND ASSESSMENT	The teacher recognizes the importance of using material and technological resources copyright (ethical approach). The teacher is able to offer proposals on the use of educational software.
PEDAGOGY	The teacher discusses the incorporation of technology in models based on solving problems. The teacher can encourage collaborative work online.
ICT	The teacher knows the concept of communication networks as the Internet. The teacher knows the concepts of e - Learning and Blended – learning. The teacher knows the hierarchy of identities in the creation of virtuality.
ORGANIZATION and ADMINISTRATION	The teacher is able to offer (or to design) different learning environments.
TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT	The teacher can create structures at Dynamic Geometry Software (DGS) and problematize the visualizations. The teacher is able to flow charts outlining routines based on numerical methods. The teacher is able to understand pre-built routines for data analysis and approaches to solutions to issues of matrices, equations, numerical differentiation and integration).

Based on Morales (2010)

Table 4. *Knowledge Creation Framework in the proposed competencies for prospective teachers in mathematics education.*

UNESCO Component	Concrete competence
CURRICULUM AND ASSESSMENT	The teacher can assess the impact of other proposals. The teacher recognizes the strengths and weaknesses of students when using methods supported by ICT. The teacher knows incorporate methodologies such as WebQuest.
PEDAGOGY	The teacher dominates the concept of WEB 1.0, 2.0 and 3.0, and its related tools (Blogs, wikis, chats, IP - Communications, etc.). The teacher is able to propose strategies for the effective incorporation of technology as a pedagogical mediation.
ICT	The teacher manages specialized search engines on these networks. The teacher can pose strategies based on Computer Algebraic Systems (CAS), DGS, statistical software and software-oriented modeling of phenomena.
ORGANIZATION and ADMINISTRATION	The teacher is able to make proposals for innovation at the institutional level through the use of technologies.
TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT	The teacher knows how to use technology as a support for qualitative research and qualitative. The teacher is able to raise their own training strategies. The teacher knows how to share their experiences.

Based on Morales (2010)

Table 4 shows the relationship determined for the Knowledge Creation Framework.

Framework guidelines for implementation

As it was indicated in the introduction, the major weaknesses that have many countries in the region are the few policies in the development of their university systems. There are countries such as Costa Rica, which have the advantage that the university system is based on academic credits, which has been important to avoid large gaps between the universities. However, Fidalgo and Garcia (2007) illustrate that the above condition is not sufficient for the development of the system.

The Tuning Latin America Project (2004-2007) is an excellent reference to understand where to direct the efforts. Among the main considerations arising from this project are: Build educational programs sensitive to the comparison (by competencies), develop knowledge about teaching methodology for competency-based curricula, and the academic credits and quality of programs.

In one way or another, these international trajectories show to the countries in the region, that careers need to be “backed” by organizations for quality and accreditation to ensure its excellence. Obviously, the fact that two career have the same amount of credit is not enough to say that retain similar characteristics. For example, in Costa Rica, there are differences in similar degrees in Mathematics Education with one year or more (see, Ruiz, Barrantes and Gamboa, 2009).

All the items above are relevant in developing countries in the region, but in our case, one of the greatest barriers is that the government does not have a teacher recruitment policy to ensure the employment of skilled personnel.

Another factor that is considered essential in developing policies is that the region has few specific researches on the use of ICT. This causes that the definition of policies specific to the region is a task often theoretical, and without basis in research experiences in our context.

Therefore, we consider necessary a research agenda in mathematics education designed to:

1. Research on the use of ICT and its impact on achievement.
2. Research on the use of ICT and environmental characteristics (age, gender, race, socioeconomic status, among others).
3. Research on the use of ICT and software specializes in all areas (geometry, functions, calculus, among others) and strategies of learning.
4. Research on the use of ICT and design of educational activities with the computer.

Definitely, the policies needed for development in this discipline must be the result of the confrontation of current needs with the experience in the classroom. We will know this experience through research.

Conclusions

The education of the region has variables that could allow a development or progress in the quality of life of individuals through the improvement of education systems (and lifelong learning). Many of the challenges that face these countries are to analyze and implement programs aimed at improving its systems.

For this reason, the implementation of international programs will depend on reflection and research, generated primarily from the same universities and research in institutions of education.

In the case of the UNESCO's proposal, it considers putting a set of guidelines and policies needed, but the task is to translate

these strategies into practice. In this sense, this paper may provide a framework for discussion on possible competencies for prospective teachers in mathematics. Of course, such initiatives must be accompanied by incentives and commitments of all stakeholders in the educational work.

In addition, it is required a great effort from the same governments to improve standards and quality regarding the hiring of professionals; it may, amongst other things, improve employment opportunities and salaries. In the case of Costa Rica, it has been shown that although all sectors should be given incentives; science-based sectors and technology are fundamental to the development of knowledge in the country, and evidently in the region. So, it will be necessary to teach highly skilled professionals that meet current needs in mathematics education and, at the same time, with skills that respond to a variety of challenges. Central America should focus on recent researches as Pérez, Losada and González (2009) in Europe, which showed trends towards improvement of education through the training of teachers with high abilities.

To reach this goal, proposals are required, involving not only the improvement of curriculum and educational programs in these nations, but to involve the teachers in new practices in the classroom. In short, we cannot think about improving the system without increasing the capacities of in-service and pre-service teachers, and simultaneously, establish a curriculum "susceptible" to the incorporation of didactic tools in line with our context.

References

- Benitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., and Wagenaar, R. (2007). *Final Report ALFA Tuning America Latina Project: Reflections on and outlook for Higher Education in Latin America*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- CONARE, Oficina de Planificación de la Educación Superior (2006). *Hacia un modelo educativo para elevar la calidad de la educación costarricense: una propuesta de políticas, estrategias y acciones*. San José, Costa Rica: UNED.
- De Faria, E. (2010). La Importancia de las Competencias en la Educación Superior. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 5(6), 13-37.
- Fidalgo, R., and García, J. N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Uni-

- versitario Español. *Aula Abierta*, 35(1,2), 35-48.
- Mockus, A. (2000). *Las Fronteras de la Escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morales, Y. (2010). En búsqueda de las competencias tecnológicas en la formación de formadores en matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 5(6), 63-80.
- OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2002). *Reading for Change – Performance and Engagement across countries*. Paris: OECD.
- OECD (2003a). *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD.
- OECD (2003b). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), Summary of the final report «Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society»*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*. Paris: OECD.
- Pérez, L., Losada, L., and González, C. (2009). La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior en Europa. *Aula Abierta*, 37(1), 31-44.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible de Costa Rica (2008). *Segundo Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores.
- Retana, C., and Esquivel, J. (2006). *Indicadores del Estado de la Educación en Centroamérica y La República Dominicana, con Especial Atención a las Líneas del Programa de Mejora de la Calidad Educativa*. Costa Rica: CECC y AECI.
- Rodríguez-Clare, A. (2005). *Innovation and technology adoption in Central America*. Washington: Inter-American Development Bank.
- Ruiz, A., Barrantes, H., and Gamboa, R. (2009). *Encrucijada en enseñanza de la matemática: la formación de educadores*. Cartago, Costa Rica: Editorial Tecnológico de Costa Rica.
- UNESCO (2008a). *ICT competency standards for teachers: the framework of educational policies*. United Kingdom: UNESCO.
- UNESCO (2008b). *ICT competency standards for teachers: standards of competence modules*. United Kingdom: UNESCO.
- UNESCO (2008c). *ICT competency standards for teachers: framework guidelines for implementation*. United Kingdom: UNESCO.
- Verdejo, P. (2008). *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO)*. Recuperado el 15/2/2010 de www.6x4.uealc.org/site2008/p01/11.pdf.

Características psicométricas del cuestionario de personalidad BFQ-NA (Big Five Questionnaire - Niños y Adolescentes)

Gloria Soto, Carmen Ferrándiz, Marta Sáinz, Mercedes Ferrando, María Dolores Prieto, Rosario Bermejo y Daniel Hernández
Universidad de Murcia

Con el presente trabajo se pretende estudiar principalmente, la consistencia y estructura interna del Cuestionario de Personalidad Big Five para una muestra de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. En el trabajo han participado 679 alumnos (46.7% chicos, 53.3% chicas) cuyas edades oscilan entre 12 y 16 años de edad, pertenecientes a diferentes colegios de Alicante. Los datos apuntan a que el cuestionario Big Five presenta una estructura de cinco factores (Amabilidad, Extraversión, Conciencia, Apertura e Inestabilidad emocional) que se corresponden con los propuestos en el modelo teórico del que parte el instrumento. Además, existe una buena consistencia interna entre la mayoría de los ítems que componen el instrumento BFQ-NA.

Palabras clave: Personalidad, BFQ-NA, adolescentes.

Psychometrical characteristics of personality questionnaire BFQ-NA (Big Five Questionnaire - Children and Adolescents). With the present work we try to study principally, the consistency and internal structure of the Questionnaire of Personality Big Five for children and adolescents. In the work there have taken part 679 pupils (46.7 % boys, 53.3 % girls) of Secondary Obligatory Education whose ages range between 12 and 18 years old, belonging to different schools of Alicante. The information points out that the questionnaire Big Five presents a structure of five factors (Openness, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness and Neuroticism) that are related to those proposed in the theoretical model of the instrument. Also, a good internal consistency exists between the majority of the items that compose the instrument BFQ-NA.

Keywords: Personality, BFQ-NA, adolescents.

La teoría de los rasgos de personalidad tiene una larga trayectoria cuyo objetivo ha sido buscar y explicar la estructura y las dimensiones básicas de la misma. La mayoría de los estudios se centran en las dos grandes corrientes teóricas: una, establece que la personalidad consta de tres dimensiones (extraversión, neuroticismo y psicoticismo), de la cual Eysenck (1952) fue su mayor defensor; la otra, añade a los factores de extraversión y neuroticismo tres dimensiones más: conciencia, amabilidad y apertura. Es-

te modelo es conocido como el de los Cinco Factores (*Five Factor Model*, Costa y McCrae, 1992; Goldber, 1992; McCrae y Costa, 1999).

Dentro de la teoría de los cinco grandes, uno de los principales objetivos de investigación ha sido el estudio de las características psicométricas de los instrumentos de evaluación de la personalidad. En concreto, el cuestionario de los cinco grandes BFQ (*Big Five Questionnaire*) y su versión para niños y adolescentes (BFQ-C; *Big Five Questionnaire-Children*) han sido utilizados en diversos trabajos.

Una de las primeras investigaciones fue la realizada por Barbaranelli, Caprara, Rabbasca, y Pastorelli (2003), quienes estudia-

ron la estructura de personalidad en niños italianos de 9 a 14 años con el BFQ-C (*Big Five Questionnaire-Children*) a través de distintos informantes (niños, padres y profesores). Los datos indicaron que el cuestionario presentó una adecuada validez convergente-discriminante con los tres factores del *Cuestionario de Personalidad para Niños* de Eysenck (EPQ-J; Eysenck y Eysenck, 1986). Los resultados mediante el análisis factorial exploratorio revelaron una estructura de cinco factores: energía/extraversión, amabilidad, responsabilidad, inestabilidad emocional e intelecto/apertura. Además, los factores intelecto/apertura y responsabilidad resultaron significativamente predictivos del rendimiento académico. No obstante, los autores informan que en las soluciones factoriales halladas, y considerando el contenido de los ítems, los factores de intelecto/apertura y responsabilidad se mostraron menos diferenciados entre sí, especialmente en la muestra de niños más pequeños (Barbaranelli et al., 2003).

A resultados semejantes llegan Muris, Meesters y Diederer (2005), quienes administraron el BFQ-C a una muestra de 222 adolescentes alemanes. Los resultados mostraron índices de fiabilidad adecuados (alfa de Cronbach desde 0,71 a 0,83), y se evidenció la estructura factorial (mediante análisis factorial exploratorio) y de validez convergente-discriminante con el EPQ-J (Eysenck y Eysenck, 1986). Sin embargo, los autores encontraron problemas semejantes a los ya informados por Barbaranelli et al. (2003) con el factor intelecto/apertura, donde un 38,5% de los ítems correspondientes a esta dimensión no obtuvieron una carga satisfactoria.

En esta misma línea, Carrasco, Holgado y Del Barrio (2005) estudiaron las propiedades psicométricas del BFQ-N en una muestra de 852 niños españoles con edades comprendidas entre los 8 y los 15 años. Los resultados fueron satisfactorios, tanto para la fiabilidad (alfa de Cronbach entre 0,78 y 0,88; test-retest entre 0,62 y 0,84), como para la evidencia de estructura factorial mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio. El Análisis Factorial Exploratorio (EFA) y el

Análisis Confirmatorio (CFA) informaron de una estructura de cinco factores correspondiente al Modelo de los Cinco Grandes. Asimismo, las correlaciones entre diversas medidas de ajuste emocional mostraron clara evidencia de validez convergente.

En suma, se puede decir que, a juicio de los autores, el análisis de la dimensionalidad del BFQ-N en población infantil ha mostrado una estructura de cinco factores que es viable y adecuada de acuerdo a los requisitos psicométricos establecidos cuando los informantes son los propios niños. Estos datos están en consonancia con los hallados por otros autores, quienes ponen de manifiesto que los cinco factores son una buena representación de la estructura de personalidad infantil y adolescente (Barbaranelli et al., 2003; Goldberg, 2001; Markey et al., 2002).

Sin embargo, Carrasco et al. (2005) señalan algunas puntualizaciones: primera, el factor apertura agrupó principalmente elementos de contenido escolar referidos a la competencia o el intelecto mostrando una elevada proximidad al factor conciencia; segunda, los ítems relacionados con la fantasía, originalidad o creatividad, propios de la dimensión de apertura, se agruparon en el factor de extraversión. Como indican Barbaranelli et al. (2003) esta ruptura del factor apertura responde a la distinción entre el componente de control o inhibitorio (conciencia) y el componente expresivo (extraversión) comprendidos en la dimensión de apertura. Las correlaciones entre los factores de amabilidad con los de conciencia y extraversión, a través del análisis del contenido de los ítems, muestran algunos denominadores conceptuales comunes entre estas dimensiones: el sentido del deber y la responsabilidad (conciencia) y el gregarismo o la sociabilidad (extraversión), que se vinculan en gran medida con la sensibilidad hacia los demás, el altruismo y la prosocialidad.

Otro trabajo, realizado por Edo, Moya, Lores, Luelmo, Ibáñez y Ortet (2003), tuvo como objetivo estudiar las propiedades psicométricas del BFQ-N en una muestra de 335 estudiantes de ESO. El análisis factorial mostró una estructura de cinco factores que

se correspondían con las dimensiones de neuroticismo, extraversión, apertura, responsabilidad o conciencia y amabilidad propuestas en el modelo de Cinco Factores (Costa y McCrae, 1992; Goldberg, 1992). Además, las escalas de neuroticismo, extraversión, apertura, responsabilidad y amabilidad mostraron índices de consistencia interna adecuados. Finalmente, las escalas de neuroticismo, extraversión, responsabilidad y amabilidad correlacionaron de forma adecuada con las escalas correspondientes del NEO-PI-RJ. Sin embargo, la escala de apertura del BFQ-N mostró una relación más elevada con la escala de responsabilidad que con la escala de apertura del NEO-PI-RJ. Este resultado no parece atribuible a una deficiente adaptación al castellano del BFQ-C, sino que más bien podría ser atribuible al propio cuestionario original (Edo et al., 2003).

Recientemente, Cupani y Ruarte (2008) han realizado un estudio sobre las propiedades psicométricas del Cuestionario de los Cinco Factores para Niños (BFQ-C) en una muestra de 598 adolescentes argentinos entre 13 y 15 años. Los resultados mostraron una solución de cinco factores como la más adecuada. Sin embargo, varios de los ítems presentaron cargas factoriales en dos o más factores, generando una estructura factorial compleja, muy similar a la hallada en otros trabajos (Barbaranelli et al., 2003; Carrasco et al., 2005; Muris et al., 2005). Con respecto a la fiabilidad, el BFQ-C demostró poseer una aceptable consistencia interna (alfa de Cronbach entre 0,70 y 0,78), y estabilidad temporal (r de Pearson entre 0,71 y 0,84).

Una vez analizados los trabajos que han estudiado la estructura interna y fiabilidad del cuestionario de los Cinco Grandes BFQ en niños y adolescentes, entendemos que la taxonomía de los cinco grandes constituye una herramienta fundamentada y viable para la descripción de la personalidad infantil, pero dados los resultados a los que algunos autores llegan sobre la agrupación de los elementos de este modelo en los niños, no coincidente siempre con una estructura de cinco factores propuesta por los autores (McCrae y Costa, 1999).

El objetivo de nuestro trabajo consiste en analizar la estructura y consistencia interna del cuestionario de personalidad BFQ-NA (*Big Five Questionnaire- Niños y Adolescentes*) en una muestra de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, así como estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en personalidad en función del sexo y el nivel educativo, de los participantes en la investigación.

Método

Participantes

La muestra de participantes estuvo compuesta por 679 alumnos (46,7% chicos, 53,3% chicas) con edades comprendidas entre los 12 y 16 años y pertenecientes a 1º (31,5%), 2º (26,5%), 3º (23,4%) y 4º (18,6%) de Educación Secundaria Obligatoria, procedentes de tres centros concertados de la provincia de Alicante, que fueron seleccionados mediante un muestreo por conglomerados de carácter incidental. Las características de los centros abarcan el rango típico.

Instrumento

Todos los alumnos participantes cumplieron el BFQ-NA –*Big Five Questionnaire* para niños y adolescentes (Barbaranelli, Caprara, y Rabasca, 1998; traducción al castellano de Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006)–. El cuestionario consta de 65 ítems, 13 por escala con cuatro posibles respuestas graduadas de 5 a 1 (5: casi siempre; 4: muchas veces; 3: algunas veces; 2: pocas veces; 1: casi nunca). El objetivo es evaluar las cinco dimensiones de la personalidad: Conciencia (evalúa la autonomía, el orden, la precisión y el cumplimiento de normas y compromisos); Amabilidad (entendida como la preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades); Inestabilidad emocional (referida a los sentimientos de ansiedad, depresión, descontento o ira); Extraversión (hace referencia a aspectos tales como la creatividad, entusiasmo, asertividad y autoconfianza) y Apertura (valora tanto aspectos intelectuales, prin-

cialmente de tipo escolar, como intereses culturales, fantasía, creatividad e interés en otras gentes y culturas).

Procedimiento

En primer lugar, una vez seleccionados los sujetos que constituyen la muestra inicial, se procedió a la aplicación del BFQ-NA. Se aplicó de forma grupal y dentro del aula, cumplimentándolo individualmente y en una sesión de treinta minutos de duración dentro del horario lectivo.

Una vez realizada la recogida de datos, se procedió a su corrección, codificación y análisis estadístico. Finalmente, se extrajeron y valoraron los resultados obtenidos (Soto, 2009).

Resultados

Análisis de los ítems

En este apartado se presentará un análisis descriptivo de los ítems del BFQ-NA con objeto de profundizar en el estudio de la dispersión o dificultad (nivel de trazo) y la validez de los ítems. A partir de los índices de dispersión asociados al nivel de trazo o dificultad exigida en las respuestas, se avanza para el estudio de la validez interna.

Un primer aspecto a valorar es que en todos los ítems que componen el cuestionario BFQ-NA (Barbaranelli, Caprara y Rabasca, 1998) se encuentra una distribución de sujetos ocupando todos los valores de la escala, es decir, una amplitud de respuesta de uno a cinco. Sin embargo, es importante señalar que, algunos ítems tienen pocos sujetos puntuando en el nivel máximo de la escala (puntuación 5, casi siempre), aunque dado que la escala en el cuestionario está invertida, dicha puntuación haría referencia al nivel mínimo de la conducta valorada. En este caso se contabilizan 12 ítems en que la respuesta 5 es seleccionado por un porcentaje inferior al 1%.

Tomando como referencia la mediana y la media se verifica que los valores se sitúan entre el 2 y el 4, aunque en la mayoría de las situaciones cerca de 3 puntos. Las situaciones más extremas ocurren en los ítems 6 (estoy

de mal humor), 8 (discuto acaloradamente con los demás), 17 (me peleo con los demás) y 31 (estoy triste), en que estos valores se sitúan en el valor 4 (pocas veces). Como consecuencia, algunos de estos ítems (6 y 31) presentan también una menor dispersión de resultados, lo que está representado en términos de intervalo intercuartílico y de desviación típica. La situación menos favorable en términos de dispersión está representada por los ítems 19 (me gusta estar en compañía de otros), 40 (me gusta hablar con los otros), 59 (me gustaría mucho viajar y conocer el modo de vida de otros pueblos) y 63 (soy muy alegre y vivaz) pues su media y su mediana se sitúan en la puntuación 1 de la escala.

En suma, se puede concretar que los datos recogidos en la dispersión de los resultados en los 65 ítems de la escala son globalmente positivos, porque la mayoría de las respuestas se sitúan en un valor intermedio de la escala de 1 a 5 puntos y la variabilidad de la escala se sitúa en torno a dos puntos.

Tanto los índices estandarizados de asimetría como de curtosis estuvieron incluidos en el intervalo (-2; 2), propio de una distribución normal.

Análisis de la estructura interna del BFQ-NA

Comenzando los análisis para el estudio de la validez de los ítems, en primer lugar, es importante verificar a qué dimensión de la escala pertenece cada uno de los ítems que la componen. Se trata de verificar empíricamente la estructura propuesta por la teoría y el manual de la escala original.

La medida de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de ,887, lo que indicó una buena adecuación de los datos para la realización del análisis factorial. Además, el test de esfericidad de Bartlett fue significativo al nivel de ,000 ($\chi^2=11958,279$; $df=2080$), mostrando que hubo nivel de correlación suficiente entre las variables para el empleo del análisis factorial. La comunalidad de los ítems de la escala osciló entre ,340 y ,756.

Por tanto, los datos fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio (AFE) mediante mínimos cuadrados generalizados co-

mo método de estimación y rotación promax. De este análisis surgieron 15 factores con *eigenvalue* igual o superior a 1 explicando el 46,82% de la varianza de los ítems.

Dada la propuesta teórica bajo la que se asienta el instrumento, los índices de los valores propios, y su representación gráfica, se decidió considerar los cinco primeros factores con valores propios (*eigenvalues*) superiores a uno, que explicaron en su conjunto el 34,44% de la varianza de los ítems. En la tabla 1 se muestra la estructura factorial de la escala, haciendo una rotación promax y una supresión de los índices de saturación más reducidos (el punto de corte saturación se quedó en ,30). En dicha tabla se presenta también la varianza de los ítems explicada por los cinco factores identificados (h^2 o comunalidad).

En relación a los datos, se observó que el primer factor, con *eigenvalue* igual a 10,815 explicó el 15,88% de la varianza total por medio de 14 ítems: 7 (Trabajo mucho y con ganas), 48 (Me gusta tener todas las cosas del colegio ordenadas), 3 (Hago las cosas con atención y sin distraerme), 22 (En clase me concentro en las cosas que hago), 65 (Cumpro con mis obligaciones), 53 (Solo juego después de haber terminado los deberes), 37 (Mi habitación esta ordenada), 44 (Cuando empieza algo tengo que terminarlo a toda costa), 20 (Pongo mucho empeño en las cosas que hago), 25 (Cuando he terminado los ejercicios, los repasos muchas veces para ver si los he hecho bien), 28 (Respeto las reglas y el orden), 39 (Cuando quiero hacer algo no me entretengo y lo hago rápido), 55 (Me gusta hacer bromas), 18 (Cuando el profesor pregunta respondo bien). Sus cargas factoriales fueron de ,364 a ,800. Este factor se relacionó con la conciencia o responsabilidad, y los ítems que presentaron mayor saturación están referidos a autodisciplina y a deliberación (ítems 3, 7 y 22), a orden (ítem 48) y al sentido del deber (ítems 53 y 65).

El segundo factor, con *eigenvalue* igual a 4,87 explicó el 6,46% de la varianza total. Este factor reunió 13 ítems: 64 (Dejo que los demás usen mis cosas), 32 (Me comporto

con los demás con mucha amabilidad), 27 (Trato a mis compañeros afectuosamente), 51 (Trato bien incluso a las personas que me son antipáticas), 60 (Pienso que las otras personas son buenas y honradas), 45 (Si un compañero de clase tiene dificultades le ayudo), 13 (Me doy cuenta cuando los demás necesitan mi ayuda), 11 (Soy correcto y honrado con los demás), 16 (Me gusta hacer regalos), 47 (Me fío de los demás), 21 (Si alguien me hace una faena le perdono), 38 (Respondo a otras personas con educación), 12 (Aprendo fácilmente las cosas que estudio en el colegio), con cargas factoriales que oscilan desde ,32 a ,60. Este factor se relacionó con amabilidad, y los ítems que presentaron mayor carga de saturación estaban referidos a la sociabilidad (ítems 64 y 32).

El tercer factor, con *eigenvalue* igual a 3,88 explicó el 5,60% de la varianza a través de 12 ítems: 15 (Me enfado con facilidad), 49 (Pierdo las calma con facilidad), 6 (Estoy de mal humor), 29 (Me ofendo fácilmente), 4 (Me pongo nervioso por tonterías), 41 (Tengo poca paciencia), 17 (Me peleo con los demás), 8 (Discuto acaloradamente con los demás), 58 (Lloro), 61 (Me preocupan cosas sin importancia), 54 (Hago las cosas precipitadamente), 31 (Estoy triste). Sus cargas factoriales fueron de ,317 a ,829. Este factor se relacionó con inestabilidad emocional, y los ítems que presentaron mayor carga factorial se referían a aspectos propios de la dimensión, tales como ira (ítems 15 y 29), impaciencia (ítem 49), ansiedad (ítem 4), irritabilidad (ítem 8) y tristeza (ítems 31 y 58).

El cuarto factor, con *eigenvalue* igual a 3,16 explicó el 4,24% de la varianza de los ítems. Este factor integró 12 ítems: 63 (Soy muy alegre y vivaz), 40 (Me gusta hablar con los otros), 31 (Estoy triste), 57 (Hago amistad fácilmente), 19 (Me gusta estar en compañía de otros), 14 (Me gusta mucho moverme y estar activo), 26 (Digo lo que pienso), 35 (Hago cualquier cosa para no aburrirme), 23 (Me resulta fácil decir a los demás lo que pienso), 1 (Tengo ganas de ver a otras personas), 50 (Cuando hablo, los demás me escuchan y hacen lo que yo digo),

Tabla 1. *Matriz de componentes rotados.*

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	h ²
7	,800					,739
48	,741					,693
3	,699					,669
22	,695					,717
65	,692					,676
53	,659					,560
37	,547					,480
44	,488					,512
20	,482					,611
25	,455					,463
28	,425	,383				,652
39	,423					,382
55	-,412			,379		,518
18	,364					,516
56						,343
52						,501
34						,477
64		,600				,550
32		,570				,660
27		,560				,571
51		,525				,508
60		,519				,553
45		,486				,507
13		,478				,540
11		,455				,516
16		,438				,435
47		,430				,553
21		,426				,340
38	,342	,413				,640
2		,325				,439
59						,409
36						,390
15			,829			,740
49			,753			,764
6			,680			,681
29			,656			,558
4			,589			,556
41			,546			,534
17			,532			,584
8			,517			,537
58		,344	,493			,693
61			,463			,483
54			,317			,401
63				,671		,714
40				,630		,676
31			,489	-,517		,756
57				,510		,524
19		,300		,500		,575
14				,441		,455
26				,428		,505
35				,378		,366
23				,333		,535
1				,310		,376
50				,307		,438
42				,304		,428
62					,754	,731
30					,649	,708
46					,623	,499
12					,620	,712
33					,465	,533
5					,355	,390
43					,349	,444
9						,415
10						,480
24						,421

Método de extracción: Mínimos cuadrados generalizados.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser. a La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Tabla 2. Coeficientes de correlación de pearson entre los factores extraídos.

	Conciencia	Amabilidad	Inestabilidad Emocional	Extraversión
Amabilidad	,503(**)			
Inestabilidad Emocional	-,209(**)	-,111(**)		
Extraversión	,156(**)	,347(**)	,189(**)	
Apertura	,459(**)	,329(**)	-,102(*)	,333(**)

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

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

42 (Convenzo a los demás de lo que pienso). Sus cargas factoriales oscilaron entre ,304 y ,671. Este factor tuvo que ver con la extraversión, y los ítems que tuvieron mayor carga factorial, se relacionaron con alegría (ítem 63), gregarismo (ítems 40 y 19) y actividad (ítems 14 y 35).

El quinto y último factor, con *eigenvalue* igual a 1,98 explicó el 2,24% de la varianza de los ítems a través de 7 ítems: 62 (Entiendo las cosas inmediatamente), 30 (Cuando el maestro explica algo lo entiendo enseguida), 46 (Se me dan bien los problemas de matemáticas), 12 (Aprendo fácilmente las cosas que estudio en el colegio), 33 (Me gustan los programas de ciencias en la televisión), 5 (Sé muchas cosas), 43 (Soy capaz de inventar juegos nuevos y divertidos), 9 (Me gusta competir con los compañeros), 10 (Tengo una gran fantasía), 24 (Me gusta leer libros), cuyas cargas factoriales oscilaron de ,349 a ,754. Este factor se vinculó con apertura, y los ítems que tuvieron cargas factoriales más elevadas se relacionaron con competencia escolar (ítems 62, 30, 46 y 12).

Además, es preciso destacar que los ítems 9, 10, 24, 34, 36, 52, 56 y 59 mostraron cargas factoriales inferiores a ,30.

Con respecto a la correlación entre factores, se evidenciaron correlaciones positivas y elevadas entre el factor de conciencia con los factores de amabilidad y apertura $r > .40$. Siendo la correlación menos elevada entre el factor de inestabilidad emocional con los factores restantes (ver tabla 2).

Finalmente, analizando los índices de comunalidad, se verifica que los ítems retenidos tienen en su mayoría más del 40% de

su varianza asociada a los factores identificados, lo que es recomendado en los estudios de validación de las pruebas psicológicas (Soto, 2009).

Análisis de consistencia interna del BFQ-NA

Definidas las dimensiones y los respectivos ítems, se realizó el análisis de la validez y consistencia interna tomando los datos por cada una de las cinco dimensiones. En la tabla 3 se presentan los coeficientes de correlación corregidos de cada ítem con el total de su dimensión, así como su contribución para la consistencia interna de la subescala (alfa de Cronbach).

Para la subescala *conciencia*, todas las correlaciones ítem-total presentan un valor por encima de ,20, siendo la consistencia interna de la escala de ,84. Es preciso mencionar que el ítem 55 presentó una correlación negativa con el total de la escala y su eliminación de la escala aumentaría la consistencia interna de la misma ($\alpha = ,87$).

Como se observa en la subescala *amabilidad*, todas las correlaciones ítem-total presentan un valor superior a ,20, excepto para el ítem 58 (lloro) que tiene una correlación con el total de ,05, por lo que debería considerarse su eliminación de la escala. La subescala presenta un alfa de Cronbach superior a ,80. La eliminación del ítem 58 mejoraría la consistencia interna de la escala, y la elevaría a $\alpha = ,82$.

En la subescala *inestabilidad emocional* observamos que todas las correlaciones ítem-total están por encima de ,30. También en este caso la escala presenta un coeficiente de consistencia interna adecuado ($\alpha = ,83$).

Tabla 3. Validez interna de los ítems y homogeneidad de las subescalas (conciencia, amabilidad, inestabilidad emocional, extraversión y apertura).

	Item	Correlación elemento-total corregida el elemento	Alfa de Cronbach si se elimina	Item	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Conciencia ($\alpha = ,840$)				1	,218	,855
	3	,627	,822	2	,274	,854
	7	,687	,817	3	,376	,853
	18	,457	,832	4	,114	,857
	20	,528	,828	5	,302	,854
	22	,673	,819	6	-,024	,858
	25	,460	,831	7	,479	,851
	28	,553	,827	8	,040	,857
	37	,364	,839	9	,115	,857
	38	,516	,830	10	,259	,854
	39	,319	,839	11	,422	,852
	44	,456	,831	12	,424	,852
	48	,642	,819	13	,395	,853
	53	,528	,827	14	,294	,854
	55	-,240	,873	15	,059	,858
	65	,676	,819	16	,404	,852
	Amabilidad ($\alpha = ,804$)				17	-,069
2		,354	,797	18	,402	,852
11		,533	,785	19	,291	,854
13		,483	,788	20	,575	,850
16		,374	,796	21	,257	,854
19		,283	,801	22	,491	,851
21		,374	,796	23	,258	,854
27		,531	,785	24	,301	,854
28		,485	,787	25	,333	,853
32		,586	,782	26	,252	,854
38		,498	,788	27	,393	,853
45		,538	,783	28	,405	,852
47		,386	,795	29	,073	,857
51		,448	,791	30	,431	,852
Inestabilidad Emocional ($\alpha = ,835$)	58	,056	,826	31	-,112	,860
	60	,484	,788	32	,442	,852
				33	,286	,854
	4	,513	,821	34	,389	,853
	6	,584	,817	35	,242	,855
	8	,477	,824	36	,239	,855
	15	,690	,806	37	,168	,856
	17	,505	,823	38	,280	,854
	29	,575	,816	39	,298	,854
	31	,467	,825	40	,353	,853
	41	,457	,826	41	,002	,859
	49	,618	,812	42	,283	,854
	54	,300	,838	43	,383	,852
	58	,404	,830	44	,430	,852
61	,397	,830	45	,472	,851	
			46	,204	,856	

Tabla 3. Validez interna de los ítems y homogeneidad de las subescalas (conciencia, amabilidad, inestabilidad emocional, extraversión y apertura). (cont.)

	Item	Correlación elemento-total corregida el elemento	Alfa de Cronbach si se elimina	Item	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Extraversión ($\alpha = .704$)	1	,339	,686	47	,322	,853
	14	,400	,677	48	,431	,851
	19	,380	,683	49	,039	,858
	23	,389	,678	50	,201	,855
	26	,463	,666	51	,332	,853
	31	-,231	,760	52	,474	,851
	35	,334	,686	53	,279	,854
	40	,447	,676	54	,034	,858
	42	,389	,678	55	,001	,859
	50	,301	,690	56	,188	,856
	55	,336	,686	57	,311	,853
	57	,474	,665	58	,121	,857
	63	,378	,681	59	,355	,853
	Apertura ($\alpha = .751$)				60	,399
5		,392	,737	61	,169	,856
12		,574	,699	62	,490	,851
30		,592	,697	63	,376	,853
33		,376	,748	64	,373	,853
43		,328	,754	65	,442	,852
46		,473	,722			
62		,657	,687			

En lo que concierne a la escala de *extraversión*, se ve que todas las correlaciones ítem-total están por encima del valor adoptado para el análisis de la validez interna de los ítems ($r > ,30$). El valor de la consistencia interna de la escala se sitúa en ,70. Hemos de mencionar que el ítem 31 presentó una correlación negativa con el total de la escala, y su eliminación aumentaría la consistencia interna de la misma ($\alpha = ,76$).

En el caso de la escala de *apertura* todas las correlaciones ítem-total se sitúan por encima de ,30. La subescala presenta una consistencia interna de ,75 (ver tabla 3).

Finalmente, el análisis de consistencia interna para el total de la escala ($n=65$), arrojó un valor de alfa de Cronbach de ,86, lo que muestra la adecuada fiabilidad de los ítems que componen dicha escala. En la tabla 3, se muestra la correlación de cada uno de los 65 ítems que componen la escala de

personalidad con el total y la fiabilidad del instrumento si se elimina cada uno de dichos ítems. Como se puede observar la mayoría de los ítems que componen la escala de inestabilidad emocional presentan correlaciones con el total de la escala muy bajas $r < ,10$, y además su eliminación contribuiría a aumentar la fiabilidad de la escala total.

Análisis inferenciales

Con la finalidad de estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en personalidad en función del sexo y nivel educativo de los participantes, se presenta en este apartado los análisis de diferencia de medias realizados.

Los datos obtenidos según el sexo de los participantes indican que los chicos puntúan más alto que las chicas en las dimensiones de conciencia, amabilidad, inestabilidad emocional, y extraversión, mientras que las

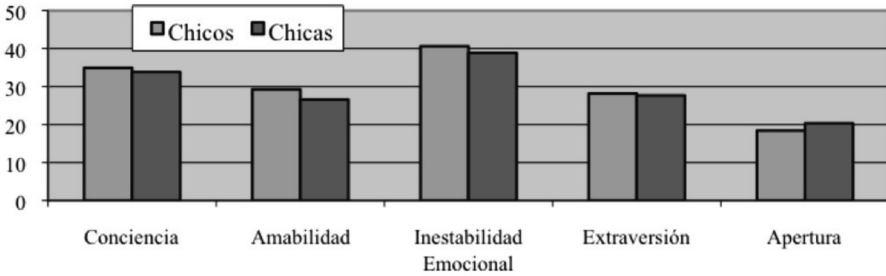


Figura 1. Medias obtenidas en los factores de personalidad valorados en el BFQ-NA según sexo.

chicas obtuvieron puntuaciones superiores en apertura (ver figura 1).

Una vez aplicada la prueba paramétrica *t* de student para muestras independientes, que asumió varianzas homogéneas en todas las variables a excepción de extraversión, y la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney, los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de amabilidad e inestabilidad emocional a favor de los chicos y en apertura a favor de las chicas.

Con respecto a la existencia de diferencias estadísticamente significativas en personalidad según el nivel educativo (1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria), los resultados del ANOVA y de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$).

Discusión y Conclusiones

Con el presente estudio se ha dado respuesta al objetivo sobre el estudio de la estructura y consistencia interna del cuestionario de personalidad BFQ-NA en una muestra de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

Así, analizando la dispersión de las respuestas a los ítems se verificó que todos los sujetos se han posicionado a lo largo de los cinco puntos de la escala Likert en la que se presenta la prueba.

El análisis factorial realizado muestra que el conjunto de los ítems que confirman la estructura de cinco factores propuestos en

el modelo teórico del que parte el instrumento (Del Barrio, Carrasco, y Holgado, 2006), serían los siguientes: conciencia, amabilidad, inestabilidad emocional, extraversión y apertura. Estos resultados, se muestran acordes con la mayoría de estudios realizados (Barbaranelli et al., 1998, 2003; Carrasco, Del Barrio, y Holgado, 2005; Cupani y Ruarte, 2008; Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006; Edo et al., 2003), evidenciándose que la estructura penta factorial del instrumento es la más adecuada.

Con respecto a los factores extraídos, se debe destacar que presentan una correlación moderada entre ellos. No obstante, entre los factores de conciencia, amabilidad y extraversión, se comparten algunos ítems. Dichas correlaciones son similares a las ofrecidas en el manual del BFQ-NA por Del Barrio et al., (2006), así como a las halladas por Barbaranelli et al. (2003) y por Cupani y Ruarte (2008).

Con respecto a la consistencia interna de los ítems que componen el instrumento BFQ-NA, se debe mencionar lo siguiente: primero, las correlaciones obtenidas entre elementos-totales de la escala, informaron de una buena correlación entre la mayoría de los ítems y el rasgo psicológico. No obstante, es necesario puntualizar que, en nuestro caso, un tercio de los ítems presenta correlaciones bajas (por debajo de ,30). Concretamente, el ítem 58 presenta una correlación con el conjunto de la escala de amabilidad excesivamente baja. En general, nuestros datos se muestran acordes con los reportados en Del Barrio et al. (2006) que evidenciaron coeficientes de consistencia

interna superiores a ,70, así como con otros estudios realizados (e.g., Cupani y Ruarte, 2008; Edo et al., 2003).

Con respecto al sexo, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de amabilidad e inestabilidad emocional a favor de los chicos y en apertura a favor de las chicas. Estos datos son contrarios a los hallados por Del Barrio et al. (2006), quiénes evidenciaron que las chicas se caracterizaron por mayores rasgos de conciencia y amabilidad, que llegada la adolescencia equiparaban a sus iguales varones a favor de un aumento del neuroticismo y un descenso de la apertura. Aunque habitualmente se han encontrado niveles más altos de apertura en varones (Victor, 1994), los datos no siempre han ido en ese sentido (Goldberg, 2001; Heaven, 1996). Como han indicado algunos autores a propósito de las inconsistencias mostradas en relación con este factor, la dimensión de apertura parece tener una naturaleza bastante heterogénea y de difícil limitación (Goldberg, 2001; John, Caspi, Robins, Moffitt, y Stouthamer-Loeber, 1994). Por último, en

nuestro estudio no aparecieron diferencias en extraversión entre sexo, coincidiendo con algunos trabajos (Kirkcaldy y Mooshage, 1993; Martin y Kirkcaldy, 1998; Soto, 2009), a pesar de que otros hallazgos han encontrado valores más altos en varones (e.g., Del Barrio, Moreno, López, y Olmedo, 1997; Goldberg, 2001), mientras que en otros los valores más altos han sido a favor de las mujeres (e.g., Heaven, 1996).

Tras el trabajo realizado, se puede concluir que los resultados se presentan acordes con gran parte de trabajos realizados con el mismo fin. Sin embargo, existen algunos aspectos, tales como la relación que mantienen algunas dimensiones entre sí, al igual que las diferencias de sexo que pueden ser atribuidas a factores culturales, que requieren una mayor dedicación por parte de la comunidad científica.

Agradecimientos

Este trabajo se ha hecho con una ayuda del Ministerio de Ciencia e Innovación (Referencia: PSI12008-02739).

Referencias

- Barbaranelli, C., Caprara, G.V., y Rabasca, A. (1998). *Manuale del BFQC. Big Five Questionnaire Children*. Firenze: O.S. Organizzazioni Speciali.
- Barbaranelli, C., Caprara, G., Rabasca, A., y Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late Childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645-664.
- Carrasco, M. A., Holgado, F. P., y Del Barrio, M. V. (2005). Dimensionalidad del cuestionario de los cinco grandes (BFQ-N) en población infantil española. *Psicothema*, 17(2), 286-291.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Crocker, L., y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L. J. (1960). *Essentials of Psychological Testing*. New York: Harper & Row.
- Cupani, M., y Ruarte, M. (2008) Propiedades psicométricas del Cuestionario de los Cinco Factores para Niños (BFQ-C) en una muestra de adolescentes argentinos. *Estudios de Psicología*, 29, 351-364.
- Del Barrio, M. V., Moreno, C., López, R., y Olmedo, M. (1997). Anxiety, depression and personality structure. *Personality and Individual Differences*, 23, 327-335.
- Del Barrio, M. V., Carrasco, M. A., y Holgado, F. P. (2006). *BFQ-NA cuestionario de los Cinco Grandes para niños y adolescentes (adaptación a la población española)*. Madrid: TEA.
- Edo, S., Moya, J., Lores, J., Luelmo, V., Ibáñez, M. I., y Ortet, G. (2003). Estudio psicométrico de la versión española del Cuestionario de los Cinco Grandes para Niños (BFQ-N). Recuperado el 15/5/2010 de www.uji.es/publ/edicions/jffi8.
- Eysenck, H.J. (1952). *The scientific study of personality*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Eysenck, H. J., y Eysenck, S. B. (1986). *Manual de EPQ- Cuestionario de personalidad para niños (EPQ-J) y adultos (EPQ-A)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Golberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- Goldberg, L. R. (2001). Analyses of Digman's Child-Personality data: derivation of Big Five Factor Scores from each of six samples. *Journal of Personality*, 69, 709-743.
- Heaven, P. (1996). Personality and self-reported delinquency: analysis of the «Big Five» personality dimensions. *Personality and Individual Differences*, 20, 47-54.
- John, O., Caspi, A., Robins, R., Moffitt, T., y Stouthamer-Loeber, M. (1994). The «Little five»: exploring the nomological network of the Five Factor Model of Personality in adolescent boys. *Child Development*, 65, 160-178.
- Kirkcaldy, B. D., y Mooshage, B. (1993). Personality profiles of conduct and emotionally disordered adolescents. *Personality and Individual Differences*, 15, 95-96.
- Markey, P., Markey, Ch., Tinsley, B., y Ericksen, A. (2002). A preliminary validation of preadolescents' self-reports using the Five Factor Model of Personality. *Journal of Research in Personality*, 36, 173-181.
- Martin, T., y Kirkcaldy, B. (1998). Gender differences on the EPQ-R and attitudes to work. *Personality and Individual Differences*, 24, 1-5.
- McCrae, R. R., y Costa, P. T., (1999). A five-factor theory of personality. En L. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd. Ed., pp. 139-156). New York: Guilford Press.
- Muris, P., Meesters, C., y Diederer, R. (2005). Psychometric properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQC) in a Dutch sample of young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 38, 1757-1769.
- Soto, G. (2009). *Características psicométricas del cuestionario de personalidad BFQ-NA (Big Five Questionnaire- niños y adolescentes)*. Tesis de Licenciatura: Universidad de Murcia.
- Victor, J. (1994). The five factor model applied to individual differences in school behavior. En C.F. Halverson, G.A. Kohnstamm & R. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 355-366). Hillsdale, NJ: LEA.

Diferencias en la fluidez sanguínea cortical en los subtipos de TDAH. Un estudio piloto

Celestino Rodríguez, Marisol Fernández-Cueli,
María Paloma González-Castro, Luis Álvarez
y David Álvarez-García
Universidad de Oviedo

En el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad TDAH algunas investigaciones han comprobado empíricamente la existencia de patrones de activación cortical y control ejecutivo diferenciales. El objetivo de este trabajo es contrastar la existencia de perfiles diferenciales en los subtipos de TDAH a través de la evaluación del flujo sanguíneo utilizando la técnica hemoencefalográfica (nirHEG) que evalúa la oxigenación cerebral en zonas expresamente seleccionadas. Para alcanzarlo se ha utilizado una muestra de 70 estudiantes de entre 8 y 12 años (20 grupo control, 16 con predominio de déficit de atención, 17 con déficit de atención e hiperactividad y 17 con predominio de hiperactividad – impulsividad). Los resultados obtenidos muestran que los subtipos de TDAH se diferencian significativamente en las dos variables de activación cortical evaluadas con el Q-EEG (central y prefrontal) y en las cinco variables de control ejecutivo (inatención, impulsividad, tiempo de respuesta, variabilidad e índice de control ejecutivo). La evaluación del flujo sanguíneo resulta significativa en la diferenciación del trastorno del grupo control y entre los subtipos del mismo. De los resultados se concluye que los subtipos de TDAH presentan perfiles diferenciales de activación cortical y control ejecutivo.

Palabras clave: Flujo sanguíneo, nirHEG, activación cortical, control ejecutivo, Q-EEG.

Cortical blood flow differences in ADHD subtypes. Preliminary study. Attention Deficit and Hyperactivity Disorder ADHD research has empirically tested the existence of cortical activation patterns and executive control differential. The aim of this paper is to contrast the existence of differential profiles of ADHD subtypes in evaluating blood flow using the technique hemoencephalography (nirHEG), which evaluating cerebral oxygenation in specifically chosen areas. We have used a sample of 70 students aged between 8 and 12 years (20 controls, 16 with prevalence of attention deficit disorder, 17 with attention deficit hyperactivity disorder and 17 with a predominance of hyperactivity - impulsivity). The results show that the ADHD subtypes differ significantly in the two cortical activation variables evaluated with the Q-EEG (central and prefrontal) and the five variables of executive control (inattention, impulsivity, response time, variability and index executive control). The assessment of blood flow is significant in the differentiation of the disorder in the control group and between subtypes of the same. From the results it is concluded that the subtypes of ADHD have differential cortical activation profiles and executive control.

Keywords: Blood flow, nirHEG, cortical activation, executive control, Q-EEG.

Existe una preocupación cada vez mayor, tanto en el contexto escolar (Arco, Fernández, e Hinojo, 2004; García, Rodríguez,

Pacheco, y Díez, 2009; Jarque, Tárraga, y Mirya, 2007; Mirya, García, y Soriano, 2005; Weiler, Bernstein, Bellinger, y Waber, 2000), como en el ámbito clínico (López-Villalobos, Serrano, y Delgado, 2004; Servera, 1999), por los problemas de atención con o sin hiperactividad (TDAH). Estos problemas se diagnostican en la actualidad tenien-

do en cuenta sus síntomas conductuales que se miden por la observación clínica de la inatención, la impulsividad e hiperactividad y que se manifiestan al menos en dos ámbitos de la vida diaria (escuela y familia).

El TDAH, siguiendo el DSM-IV-TR (APA, 2002), afecta a entre el 3 y el 7% de los niños en edad escolar, y en mayor medida a los niños que a las niñas en una proporción que varía de 2 a 1 hasta 9 a 1 según las investigaciones (Caballo y Simón, 2001), presentando las niñas, con mayor frecuencia, el subtipo con predominio del déficit de atención. La evolución de los síntomas es dependiente de la sintomatología de la infancia, de modo que las personas que durante la edad escolar presentan síntomas conductuales (hiperactividad e impulsividad), tienden a disminuir en la adolescencia; sin embargo, cuando los síntomas de inatención están presentes en la infancia, estos persisten en la adolescencia y edad adulta (Brown, 2003). En este sentido, se puede deducir que tanto la epidemiología como la evolución del trastorno, varía en base al subtipo. Esta cuestión es clave a la hora de estudiar y diagnosticar el trastorno, ya que la evolución y afectación en la vida diaria y escolar se verá condicionada claramente por el subtipo de trastorno que se padezca. La pregunta que se podría plantear entonces, es si los subtipos del TDAH se podrían considerar categorías diagnósticas diferenciales (González-Castro, Álvarez, Núñez, González-Pienda, Rocés, y González-Pumariega, 1999).

Al mismo tiempo, González-Castro, Álvarez, Núñez, González-Pienda, Álvarez, y Muñiz (2010) analizaron con una muestra de 220 estudiantes, la existencia de patrones de activación cortical y control ejecutivo diferenciales para los tres subtipos de TDAH. Comparando el perfil de las puntuaciones en una prueba de activación cortical con el obtenido de una prueba de evaluación de la ejecución. Como instrumento, utilizaron el Q-EEG, adaptado por Toomin, que evalúa los niveles de activación cortical a través de la ratio beta/theta, por ser esta medida la que mejor diferencia a los sujetos con TDAH de los controles y a los TDAH combinados de

los TDAH inatentos (Ricardo-Garcell, 2004). Para la evaluación de la ejecución aplicaron el TOVA (test of variables of attention) que mide las omisiones, las comisiones, el tiempo de respuesta y la variabilidad. Demostraron empíricamente que los sujetos diagnosticados con TDAH inatento, hiperactivo-impulsivo y combinado obtienen puntuaciones significativamente diferentes en las variables de activación cortical central (Cz) y prefrontal izquierda (Fp1); y en las variables de control ejecutivo (inatención, impulsividad, variabilidad e índice general de control ejecutivo). Concretamente concluyen que los niños con TDAH subtipo inatento presentan una baja activación cortical en el córtex central y mayor tiempo de respuesta y número de omisiones; los niños con subtipo hiperactivo-impulsivo muestran baja activación cortical en el córtex prefrontal izquierdo y una mayor variabilidad y comisiones; y los niños con TDAH subtipo combinado manifiestan ambas características, baja activación cortical en el córtex central y prefrontal izquierdo y un número más elevado de omisiones, comisiones, tiempo de respuesta, variabilidad e índice general de control ejecutivo.

Estos datos apoyan el modelo de Barkley, en el que el subtipo combinado de TDAH se considera un trastorno diferente al subtipo inatento (Brown, 2006), a diferencia del modelo de Brown, en el que el déficit de atención sería la base de todos los subtipos. En esta línea Etchepareborda (2004), observa que los diferentes perfiles dentro de los subtipos, presentan algunas contradicciones diagnósticas, puesto que, desde el punto de vista neuropsicológico, se pueden identificar grupos con patrones conductuales y académicos variados. De ahí, la necesidad de comprobar empíricamente la existencia de patrones de activación diferenciales en los subtipos de TDAH, contrastando la medida de la activación cortical (Q-EEG) con otras medidas de activación como la aportada por la Resonancia Magnética Funcional -RMf-. En estudios posteriores se ha comprobado como el Q-EEG correlaciona significativamente con el flujo sanguíneo (Toomim, 2002), es decir, la ratio beta/theta es la que

mejor correlaciona con el flujo sanguíneo cerebral, medido a través de la Tomografía Computerizada por Emisión de Positrones (SPECT) (Álvarez, González-Castro, Soler, González – Pienda, y Núñez, 2004; Sergeant, Geurts, y Osterlaan, 2002).

En los últimos tiempos, se han desarrollado varias técnicas de RMf que permiten calcular el flujo sanguíneo cerebral. Una de las técnicas utilizadas es la que emplea el efecto BOLD (Blood Oxygen Level Dependent) que se basa en la susceptibilidad magnética de la hemoglobina. El cerebro utiliza un 20% del oxígeno y un 60% de la glucosa total requerido por el individuo, por consiguiente, existe una intensa relación entre la actividad cerebral, el incremento de consumo de glucosa y de oxígeno (Roy y Sherrington, 1890). En esta línea, Logothetis, Pauls, Augath, y Oeltermann (2001) observan una alta relación entre los cambios en la oxigenación de la sangre y las fluctuaciones en la actividad neuronal.

Con el fin de valorar este parámetro y ante el elevado coste y malestar que supone la RMf, sería adecuado adoptar instrumentos alternativos como la técnica hemoencefalográfica (nir-HEG) desarrollada por Hershel Toomin. Esta técnica, fue validada en un estudio instruccional sobre el control voluntario del flujo sanguíneo cerebral realizado por Yoo y Jolez (2002). El nir-HEG mide el flujo sanguíneo voluntariamente controlado en el cerebro, concretamente la oxigenación de la sangre, para ello utiliza la propiedad translúcida del tejido biológico, las luces de color rojo de baja frecuencia y de infrarrojos a través de diodos emisores de luz (optodes LED). La ratio se calcula comparando la luz roja (660 nm de longitud de onda) que es menos absorbida por la hemoglobina oxigenada con la luz infrarroja (850nm de longitud de onda), poco afectada por la oxigenación (Toomim, Mize, Yeekwong, Toomim, Marsh, y Kozlowski, 2004). Además de esta medida, el nir-HEG ofrece el Índice de Atención (AI), que indica que la intención de aumentar la ratio nir-HEG presenta fallos. Sin embargo, no existen resultados publicados sobre el AI, por lo

que es esta otra variable que habría que validar, haciéndola correlacionar con otras medidas de atención sostenida y general (TOVA).

El nir-HEG presenta una serie de ventajas frente al Q-EEG, su sencilla forma de aplicación, fácil manejo del sistema HEG a nivel informático y su menor tamaño que facilita su transportabilidad. Otra gran ventaja es que la tensión muscular y el movimiento de los ojos, no afecta a las medidas del nir-HEG (Toomin et al., 2004), mientras que tales variables condicionan la interpretación del Q-EEG. Estas ventajas, a su vez, son aplicables al nir-HEG frente a la RMf, en la que también es necesario que el sujeto permanezca inmovil, condición de gran relevancia teniendo en cuenta que la evaluación debe realizarse a niños y niñas con posible trastorno de hiperactividad.

El objetivo general de este estudio aproximativo es el de contrastar la relación entre los indicadores de activación cortical -Q-EEG- y de control ejecutivo -TOVA- con otro indicador relacionado con la fluidez sanguínea -nir-HEG-. Se plantean tres hipótesis: a) Los niños con TDAH subtipo inatento y subtipo combinado presentarán niveles de activación medidos con el nir-HEG significativamente inferiores en Fpz, y a su vez, niveles significativamente inferiores en Cz en el Q-EEG y un número de omisiones y tiempo de respuesta en el TOVA significativamente superiores a lo observado en el subtipo hiperactivo-impulsivo y el grupo control; b) Los niños con TDAH subtipo hiperactivo-impulsivo y combinado presentarán niveles significativamente inferiores de activación en Fp1 medidos con el nir-HEG y con el Q-EEG junto con un nivel de comi-siones, un nivel de variabilidad y D prima en el TOVA significativamente superiores que el subtipo inatento y el grupo control; c) el subtipo combinado presentará un *índice general de control ejecutivo* (IGCE) significativamente mayor que el obtenido por el subtipo impulsivo-hiperactivo y éste, a su vez, significativamente superior al subtipo inatento, obteniendo el grupo control los niveles más bajos en esta variable.

Tabla 1. *Medias y desviaciones típicas de los Cocientes Intelectuales (CI) y la edad en meses para los cuatro grupos utilizados.*

Grupos	CI			Edad	
	N	M	Sd	M	Sd
1: Control	20	101,30	9,18	119,75	15,95
2: TDAH-Inatento	16	99,69	11,25	124,38	14,61
3: TDAH-Combinado	17	99,47	12,64	115,35	15,56
4: TDAH-Hiperactivo	17	99,94	10,79	117,59	13,37
Muestra Total	70	100,16	10,74	119,21	14,99

Método

Participantes

Participaron en esta investigación 70 estudiantes, 24 mujeres (34,3%) y 46 hombres (65,7%), de entre 8 y 12 años de edad, clasificados en cuatro grupos: Grupo 1 (grupo control), estudiantes sin déficit de atención ni hiperactividad (n=20); Grupo 2, estudiantes con TDAH inatento (n=16); Grupo 3, estudiantes con TDAH combinado (n=17); y Grupo 4, estudiantes con TDAH impulsivo-hiperactivo (n=17). Todos los estudiantes presentaban un CI igual o superior a 80 (ver Tabla 1), evaluado con el WISC-IV (Wechsler, 1980). Los participantes asistían a colegios públicos y concertados de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias y no recibían ningún tipo de tratamiento farmacológico.

Los sujetos de los tres grupos con TDAH fueron identificados inicialmente en el Servicio de Pediatría del Hospital Universitario Central de Asturias, mediante los criterios del DSM-IV-TR (APA, 2002). Con el fin de asegurar lo máximo posible la correcta asignación de los estudiantes a dichos grupos, se aplicó la escala de Evaluación del Déficit de Atención con Hiperactividad (EDAH) de Farré y Narbona (1997) a los padres y profesores de los alumnos. Cuando los resultados de sus observaciones coincidían (registros en cada subtipo superiores al 90%) se iban asignando a su grupo de referencia. Finalmente, cada alumno quedaba asignado definitivamente a un grupo concre-

to de TDAH cuando coincidían los diagnósticos pediátrico y psicoeducativo.

Los análisis realizados respecto a los participantes de esta investigación reflejan que la muestra es homogénea, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,948$; $F_{6,130} = 0,590$; $p = 0,738$; $\eta^2 = 0,026$) en función del CI (0,956) ni la edad ($p = 0,360$).

Instrumentos

La evaluación del TDAH, se realiza a tres niveles, evaluación de los síntomas, evaluación de la ejecución y evaluación de la activación.

La evaluación de los síntomas del TDAH se lleva a cabo con la escala EDAH a padres y profesores, descrita en el apartado anterior.

La evaluación de la activación cortical se realiza con dos instrumentos: el BIOCOMP y el nir-HEG (hemoencefalografía). El BIOCOMP, sistema EEG cuantificado, adaptado por Toomin (Q-EEG) proporciona los niveles de activación cortical a través de la ratio beta/theta. La evaluación con el Q-EEG se realiza en dos zonas cerebrales, la zona central del córtex (Cz) que nos indica si existe o no déficit de atención si la ratio es inferior a 0,5 y en la zona prefrontal izquierda (Fp1) que se interpreta como déficit en la capacidad de autocontrol, asimilable a hiperactividad cuando los valores obtenidos son inferiores a 0,5. El Q-EEG nos aporta también una medida de fiabilidad a través de un registro electromiográfico (EMG) que si es

superior a 5 invalida la prueba. Para obtener estos valores se colocan a los sujetos los electrodos de medida en Cz y Fp1 sucesivamente con el fin de valorar la ratio beta/theta; dos electrodos de control en el lóbulo izquierdo – derecho respectivamente y un electrodo en el antebrazo derecho para obtener la medida electromiográfica (Álvarez, González-Castro, Núñez, y González-Pienda, 2007).

La técnica hemoencefalográfica (nir-HEG) (Toomim et al., 2004), mide la oxigenación de la sangre en zonas expresamente escogidas. La fuente de luz, y el receptor de luz (optode) se colocan en una diadema separados entre sí por tres centímetros. La intensidad de penetración efectiva en el tejido cortical está aproximadamente 1,5cm debajo del punto medio entre los optodes. La medición se realiza durante 35 segundos en Fp1 y en FpZ sucesivamente.

Por último, la evaluación de la ejecución con el TOVA en su versión visual. El TOVA consiste en la presentación en la pantalla de un ordenador, durante una media de 22,5 minutos, de dos estímulos, el primero ante el que el sujeto debe pulsar un botón, es la aparición de un cuadro en el borde superior; el segundo, ante el que el sujeto no debe realizar ninguna acción, es la aparición de un cuadro en el borde inferior. El estudiante utiliza el pulsador con la mano que emplea para escribir. El TOVA controla las omisiones, comisiones, tiempo de respuesta y variabilidad. Un indicador de déficit de atención sería la obtención de una desviación estándar por debajo de la media en omisiones y tiempo de respuesta, de la impulsividad si la desviación estándar por debajo de la media se presenta en comisiones y de la hiperactividad cuando esto se produce en variabilidad. Otros indicadores a tener en cuenta en el TOVA son el valor D prima (D') y el Índice General de Control Ejecutivo (Álvarez et. al., 2007).

Diseño

Se utiliza un diseño ex-post-facto descriptivo de cuatro grupos, tres correspondientes a los subtipos de TDAH y uno sin TDAH, que funcionará como grupo control.

Los datos obtenidos han sido tratados mediante Análisis Multivariados de de la Varianza (MANCOVA) utilizando el paquete estadístico SPSS 17.0. Las variables dependientes fueron las medidas de activación cortical, fluidez sanguínea y control ejecutivo, la pertenencia a los cuatro grupos fue la variable independiente, y la edad y el CI se utilizaron como covariables. Asimismo, para determinar entre qué grupos se producían las diferencias se utilizó la prueba de comparaciones múltiples de Scheffe.

Procedimiento

Una vez obtenido el consentimiento de los padres, en primer lugar, se realiza el diagnóstico del TDAH y subtipo del mismo a través de la prueba mencionada (EDAH). Se distribuyen los sujetos en base a los resultados obtenidos en los grupos, y a continuación se lleva a cabo la evaluación de la ejecución con el TOVA, realizando una práctica de tres minutos previa a la realización de la prueba.

El siguiente paso fue la evaluación de la activación con el nir-HEG y el Q-EEG. Al iniciar la evaluación con el nir-HEG se le dice al sujeto que debe permanecer tranquilo y fijándose en los números que aparecen en el lado derecho de la pantalla. A continuación se realiza la evaluación con el Q-EEG indicando al sujeto que debe permanecer relajado, sin moverse, con los ojos abiertos y fijándose en la pantalla del ordenador. Durante la realización de la evaluación, los sujetos no están medicados para evitar la alteración del resultado y el efecto de variabilidad entre fármacos.

Resultados

En primer lugar, se muestran los resultados de la evaluación de la activación cortical para las dos variables dependientes: activación central y prefrontal (Cz y Fp1). En segundo lugar aparecen los resultados de la evaluación de la fluidez sanguínea con el nir-HEG para las dos variables dependientes: activación prefrontal central (FpZ) y prefrontal izquierda (Fp1). En tercer lugar se

recogen los resultados del control ejecutivo para las seis variables dependientes (inatención, tiempo de respuesta, impulsividad, variabilidad, D prima e índice general de control ejecutivo).

Activación cortical

En la Tabla 2 se aportan las medias y desviaciones típicas correspondientes a los dos indicadores o medidas de activación cortical y las medidas de fiabilidad correspondientes a cada una de ellas, obtenidas con el Q-EEG.

El Análisis Multivariado de la Covarianza (MANCOVA) muestra que los efectos principales de las variables independientes (los subtípos) sobre las dependientes (activación central y prefrontal) son estadísticamente significativos ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,118$; $F_{12,159} = 16,424$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,509$). La cuantía de esta relación es ciertamente relevante, pues un 50,9% de la variabilidad es atribuible a las diferencias entre los grupos, una vez controlado el efecto de la edad y el CI. Con respecto a las covariables, hay que indicar que el CI no muestra efectos significativos ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,973$; $F_{4,60} = 0,417$; $p = 0,795$; $\eta^2 = 0,027$), al igual que la edad ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,967$; $F_{4,60} = 0,510$; $p = 0,720$; $\eta^2 = 0,033$), pero si el sexo aunque con un tamaño del efecto pequeño ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,834$; $F_{12,159} = 2,993$; $p = 0,026$; $\eta^2 = 0,166$).

En cuanto al análisis de los efectos inter-sujetos, los resultados aportados por el MANCOVA muestran diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos, tanto para «Cz» ($F_{3,214} = 35,934$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,631$), como para «Fp1» ($F_{3,214}$

$= 43,381$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,674$). Al mismo tiempo existen diferencias estadísticamente significativas en el EMGFp1 ($F_{3,214} = 3,145$; $p = 0,031$; $\eta^2 = 0,130$), pero no se dan tales diferencias en el EMGCz ($F_{3,214} = 1,497$; $p = 0,224$; $\eta^2 = 0,067$).

Los resultados obtenidos mediante las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples de Scheffe indican que, en el caso de la variable «Cz», existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo de TDAH-Inatento ($p=0,000$), el TDAH-Hiperactivo ($p=0,029$) y el Combinado ($p=0,000$), entre el Inatento y el Hiperactivo ($p=0,001$), y el Hiperactivo y el combinado ($p=0,000$). En cambio, para la variable «Fp1», existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el TDAH-Hiperactivo ($p=0,000$) y el combinado ($p=0,000$), entre el Inatento y el Hiperactivo ($p=0,000$), y entre el Inatento y el combinado ($p=0,000$).

Los resultados para variable EMGFp1 muestran diferencias estadísticamente significativas en la comparación entre el grupo control y el TDAH-inatento ($p=0,023$).

Fluidez sanguínea cortical medida con el nir-HEG

En la Tabla 3 se aportan las medias y desviaciones típicas correspondientes a los dos indicadores o medidas de activación cortical obtenidas con el nir-HEG.

El Análisis Multivariado de la Covarianza (MANCOVA) muestra que los efectos principales de las variables independientes (los subtípos) sobre las dependientes (acti-

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de las medidas de activación cortical central (Cz) y pre-frontal (Fp1) y para los valores del EMG en los cuatro grupos con el Q-EEG.

Grupos	Cz			EMGCz		Fp1		EMGFp1	
	n	M	Sd	M	Sd	M	Sd	M	Sd
1: Control	20	,58	,076	3,31	,83	,56	,075	3,83	,84
2: TDAH-Inatento	16	,44	,032	2,88	,88	,53	,035	2,78	1,12
3: TDAH-Combinado	17	,40	,048	3,48	1,24	,39	,036	3,20	1,05
4: TDAH-Hiperactivo	17	,52	,044	2,78	,98	,40	,046	3,08	,93

Tabla 3. *Medias y desviaciones típicas de las medidas de la fluidez sanguínea cortical pre-frontal central (Fpz) y pre-frontal izquierda (Fp1) en los cuatro grupos con el nir-HEG.*

Grupos	Fpz		IAFpz		Fp1		IAFp1		
	N	M	Sd	M	Sd	M	Sd	M	Sd
1: Control	20	105,26	22,46	71,17	6,87	98,28	14,12	69,83	8,64
2: TDAH-Inatento	16	80,26	8,40	70,88	10,55	85,57	4,62	70,85	9,48
3: TDAH-Combinado	17	76,26	6,69	70,79	10,38	72,13	5,39	72,79	7,72
4: TDAH-Hiperactivo	17	88,82	12,45	70,24	7,55	76,97	7,66	70,12	8,12

vación prefrontal central y prefrontal izquierda) son estadísticamente significativos ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,321$; $F_{12,159} = 7,105$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,315$). La cuantía de esta relación es ciertamente relevante, pues un 31,59% de la variabilidad es atribuible a las diferencias entre los grupos, una vez controlado el efecto de la edad y el CI. Con respecto a las covariables, el CI no muestra efectos significativos ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,973$; $F_{4,60} = 0,424$; $p = 0,791$; $\eta^2 = 0,027$), al igual que la edad ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,876$; $F_{4,60} = 2,118$; $p = 0,090$; $\eta^2 = 0,124$) y el sexo ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,847$; $F_{4,60} = 2,712$; $p = 0,038$; $\eta^2 = 0,153$).

En cuanto al análisis de los efectos inter-sujetos, los resultados aportados por el MANCOVA muestran diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos, tanto para «Fpz» ($F_{3,214} = 27,88$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,409$), como para «Fp1» ($F_{3,214} = 14,54$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,570$). No existen diferencias estadísticamente significativas para IAFp1 ($F_{3,214} = 0,597$; $p = 0,619$; $\eta^2 = 0,028$) ni para IAFpz ($F_{3,214} = 0,150$; $p = 0,929$; $\eta^2 = 0,007$).

Los resultados obtenidos mediante las pruebas de comparaciones múltiples de Scheffe indican que, en el caso de la variable «Fpz», existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el TDAH-Inatento ($p=0,000$), el Combinado ($p=0,000$) y el Hiperactivo ($p=0,012$). En cambio, para la variable «Fp1», existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el TDAH-Inatento ($p=0,002$), el TDAH-Combinado ($p=0,000$) y el TDAH-Hiperactivo ($p=0,000$), y entre el Inatento y el Combinado ($p=0,001$).

Control ejecutivo

En la Tabla 4 se aportan las medias y desviaciones típicas correspondientes a los seis indicadores del control ejecutivo (inatención, tiempo de respuesta, impulsividad, variabilidad, D prima e índice general de control ejecutivo). Para interpretar correctamente esta información proporcionada por el TOVA, conviene tener en cuenta que cuanto menor sea la puntuación mayor es el déficit, y viceversa.

Tabla 4. *Medias y desviaciones típicas de las medidas de control ejecutivo para los cuatro grupos.*

Grupos	INA M(Sd)	TRE M(Sd)	IMP M(Sd)	VAR M(Sd)	IGCE M(Sd)
1: Control	99,85(8,67)	99,00(11,36)	97,85(12,03)	96,45(10,82)	,20(1,48)
2: TDAH-Inatento	80,19(7,85)	77,13(5,06)	90,69(8,97)	88,38(5,58)	-,99(,78)
3: TDAH-Combinado	72,71(8,86)	73,76(7,24)	83,47(8,71)	71,00(5,34)	-3,77(1,66)
4: TDAH-Hiperactivo	87,12(8,165)	87,00(8,94)	85,65(10,68)	73,41(4,87)	-2,30(1,05)

Nota: INA = Inatención; TRE = Tiempo de Respuesta; IMP = Impulsividad; VAR = Variabilidad; IGCE = Índice General de Control Ejecutivo.

El Análisis Multivariado de la Covarianza (MANCOVA) reveló diferencias estadísticamente significativas al comparar el control ejecutivo en función de los cuatro grupos ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,094$; $F_{18,164} = 11,922$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,545$), lo cual sugiere que el 54,5% de la variabilidad en estas medidas es atribuible a las diferencias entre los grupos. Asimismo, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las covariables, por lo que la edad de los participantes ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,915$; $F_{3,63} = 0,894$; $p = 0,506$; $\eta^2 = 0,085$) y el CI ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,904$; $F_{3,63} = 1,025$; $p = 0,419$; $\eta^2 = 0,096$) y el sexo ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,934$; $F_{3,63} = 0,683$; $p = 0,664$; $\eta^2 = 0,066$) no son variables que expliquen significativamente la variabilidad observada en el control ejecutivo (TOVA).

Los MANCOVA tomados individualmente muestran diferencias estadísticamente significativas para las seis medidas: «inatención» ($F_{3,63} = 33,87$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,617$), «impulsividad» ($F_{3,63} = 6,71$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,242$), «tiempo de respuesta» ($F_{3,63} = 31,41$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,599$), «variabilidad» ($F_{3,63} = 44,97$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,682$), «D prima» ($F_{3,63} = 19,05$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,476$) e «IGCE» ($F_{3,63} = 29,92$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,588$).

La prueba post-hoc de comparaciones múltiples de Scheffe muestra los siguientes resultados:

- a) En «inatención» existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el TDAH-Inatento ($p = 0,000$), el Hiperactivo ($p = 0,000$) y el combinado ($p = 0,000$), y entre el Hiperactivo y el combinado ($p = 0,000$).
- b) Para el «tiempo de respuesta» las diferencias son estadísticamente significativas entre el grupo control y el TDAH-Inatento ($p = 0,018$), el hiperactivo ($p = 0,000$) y el combinado ($p = 0,000$), entre el TDAH-Inatento y el Hiperactivo ($p = 0,019$) y entre el hiperactivo y el combinado ($p = 0,001$).
- c) En «impulsividad» existen diferencias estadísticamente significativas

entre el grupo control y el TDAH-Hiperactivo ($p = 0,008$) y entre el grupo control y el TDAH-Combinado ($p = 0,001$).

- d) En «variabilidad» existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el TDAH-Inatento ($p = 0,018$), el Hiperactivo ($p = 0,000$) y el Combinado ($p = 0,000$), entre el TDAH-Inatento y el Hiperactivo ($p = 0,000$) y entre el Inatento y el Combinado ($p = 0,000$).
- e) En «D prima» existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el TDAH Hiperactivo ($p = 0,005$), entre el grupo control y el TDAH-Combinado ($p = 0,000$), entre el TDAH-Inatento y el TDAH-Hiperactivo ($p = 0,032$), y entre el Inatento y el Combinado ($p = 0,000$).
- f) En cuanto al «IGCE», las comparaciones resultan estadísticamente significativas entre el grupo control y el TDAH-combinado ($p = 0,000$), entre el grupo control y el TDAH-Hiperactivo ($p = 0,000$), entre el TDAH-Inatento y el Hiperactivo ($p = 0,050$), entre el TDAH-Inatento y el Combinado ($p = 0,000$), y entre el TDAH-Hiperactivo y el Combinado ($p = 0,018$).

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido contrastar si existen patrones de activación cortical y control ejecutivo diferenciales para los tres subtipos TDAH y evaluar tales perfiles utilizando como instrumento el nirHEG.

Los resultados obtenidos muestran que los cuatro grupos de sujetos se diferencian significativamente entre sí en las dos variables de activación cortical (central y prefrontal) evaluadas con el Q-EEG y en las seis de control ejecutivo (inatención, impulsividad, tiempo de respuesta, variabilidad, D prima e índice general de control ejecutivo). Las comparaciones múltiples entre grupos

confirman las hipótesis planteadas y apoyan la idea de categorías diagnósticas diferenciales (Brown, 2006) lo que se refleja en diferentes perfiles de activación cortical y control ejecutivo.

En cuanto a la fluidez sanguínea y el nir-HEG, existen diferencias entre los sujetos con TDAH y del grupo control de forma significativa, además de las diferencias encontradas entre los subtipos del trastorno, con la limitación del tamaño de muestra utilizado, por ejemplo entre el subtipo combinado y el inatento para la variable Fp1. Además, los sujetos con TDAH-Inatento obtienen resultados asimilables al grupo control cuando la medida con el nir-HEG se realiza en el córtex prefrontal izquierdo. En referencia a la variable FpZ, se puede observar que los sujetos con TDAH-Inatento y con TDAH-Combinado obtienen puntuaciones más bajas en esta variable relacionada con la capacidad atencional, que es mayor en el grupo control y en el TDAH-Hiperactivo-impulsivo.

Un aspecto secundario de este trabajo ha sido conocer tentativamente la fiabilidad de los datos normalizados para la interpretación de los registros aportados por la ratio nir-HEG, de cara tanto al uso clínico (en el diagnóstico e intervención con TDAH) como a nivel de investigación. En esta investigación se han empleado como datos normalizados para la interpretación del nir-HEG, media 100 y desviación típica 20, por ser estos los valores empleados por Toomin (2004); sin embargo en sus investigaciones el autor tiene como objetivo comprobar la eficacia del nir-HEG como instrumento de intervención con el que mejorar la activación cortical de los sujetos con TDAH. Teniendo en cuenta las diferentes utilidades de este instrumento, es necesario, tras analizar los resultados de los cuatro grupos, reconsiderar estos valores de cara tanto al diagnóstico del trastorno como a la diferenciación entre los subtipos del mismo.

Al valorar el grado de activación cortical a través del flujo sanguíneo, no se han encontrado diferencias significativas en la variable Índice Atencional entre el grupo control y el TDAH en ninguno de los subtipos del mis-

mo, lo cual, podría deberse al tiempo empleado para la evaluación (35 segundos) por lo que resultaría interesante valorar este índice en un periodo de tiempo prolongado y durante la realización de una tarea de ejecución como podría ser el TOVA.

A continuación se discuten las hipótesis planteadas para los tres aspectos evaluados: activación cortical, fluidez sanguínea y control ejecutivo, en sus respectivas variables.

Por lo que hace referencia a las hipótesis planteadas, en relación a la activación cortical, en la primera se mantenía que los subtipos inatento y combinado presentarían una activación cortical en «Cz» significativamente inferior a la observada en el subtipo impulsivo-hiperactivo y en el grupo control. En cuanto a la segunda hipótesis, en la que se mantenía que los subtipos impulsivo-hiperactivo y combinado mostrarían una activación cortical en «Fp1» significativamente inferior a la observada en el subtipo inatento, así como en el grupo control, los resultados obtenidos apoyan ambas hipótesis.

A nivel general se puede afirmar que las diferencias entre los cuatro subtipos de TDAH son claras respecto a los niveles de activación cortical. Niveles de activación inferiores al 50% en la zona central del córtex (Cz) indican baja atención sostenida, tanto si el déficit de atención es aislado como si va asociado a hiperactividad. Por el contrario, cuando estos niveles de activación son excesivamente bajos en el área prefrontal izquierda (Fp1), entonces el déficit va a estar más relacionado con el control ejecutivo. Por este motivo, no aparecen diferencias significativas entre el grupo control y el TDAH-Inatento en Fp1, puesto que el peso del déficit está en el área cortical central, ni entre los grupos Hiperactivo-impulsivo y el Combinado porque la clave del déficit es la propia hiperactividad, la cual, condiciona a los dos grupos.

En cuanto a la fluidez sanguínea cortical, en la primera hipótesis se mantenía que el TDAH-Inatento y el combinado mostrarían una activación cortical en FpZ significativamente inferior a la obtenida por el TDAH-Hiperactivo y el grupo control. Los resultados muestran que, efectivamente las

medias de los estudiantes con TDAH-Inatento y combinado son inferiores, aunque no de forma significativa; el grupo control también muestra niveles, en este caso, significativamente mayores en esta variable que el TDAH-Inatento y el Combinado.

En la segunda hipótesis se mantenía que los subtipos Hiperactivo-Impulsivo y Combinado mostrarían una activación cortical en «Fp1» significativamente inferior a la observada en el inatento, así como en el grupo control. Los resultados obtenidos apoyan dicha hipótesis en lo referente a la comparación entre los subtipos Combinado e Inatento. En cuanto al grupo control, éste es significativamente superior en activación prefrontal izquierda «Fp1» respecto de los tres subtipos del TDAH.

En cuanto a las hipótesis planteadas respecto de las seis medidas de control ejecutivo, los datos obtenidos apoyan dichas hipótesis. Así, los subtipos de TDAH-Inatento y combinado presentaron un nivel de *omisiones* significativamente superior al obtenido por el Hiperactivo-impulsivo; en segundo lugar los subtipos Hiperactivo-Impulsivo y combinado mostraron un nivel de *comisiones* superior, pero no estadísticamente significativo, al obtenido por el inatento; los subtipos inatento y combinado presentaron un *tiempo de respuesta* significativamente superior al subtipo impulsivo-hiperactivo;

además los subtipos impulsivo-hiperactivo y combinado mostraron un nivel de *variabilidad* significativamente superior al obtenido por el subtipo inatento; y finalmente el subtipo combinado presentó un IGCE significativamente mayor que el obtenido por el subtipo Hiperactivo-impulsivo y éste, a su vez, significativamente superior al inatento.

En las comparaciones establecidas con el grupo control, en las seis variables de control ejecutivo, el grupo control obtiene puntuaciones significativamente menores que los tres subtipos, salvo en el caso de la comparación con el subtipo TDAH-Inatento, para la variables comisiones, D prima e Índice general de control ejecutivo. Todo ello confirma las hipótesis planteadas, ya que estas variables son indicadores de la hiperactividad y la impulsividad que no estaría presente en el subtipo Inatento (González-Castro et al., 2010).

En la Figura 1 se muestra una representación gráfica correspondiente a las características, de los cuatro grupos de sujetos en las variables de activación cortical, fluidez sanguínea y control ejecutivo en puntuaciones estandarizadas Z ($M=0$ y $Sd=1$). En esta figura se pueden apreciar claramente perfiles muy diferentes para cada uno de los cuatro grupos de sujetos.

En definitiva, los subtipos de TDAH obtienen patrones diferenciales de activación

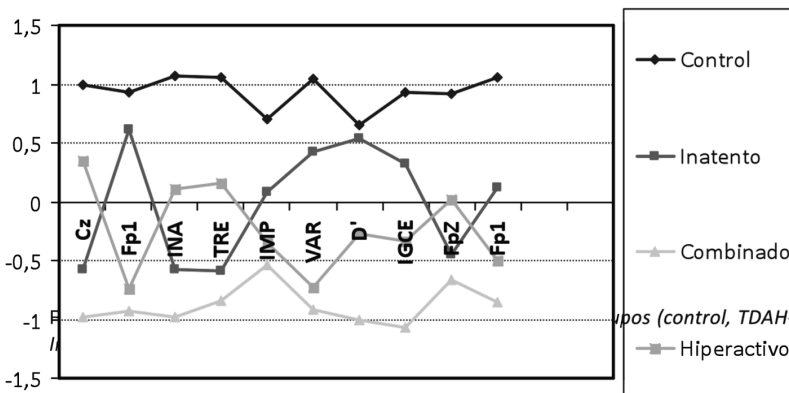


Figura 1. Perfiles diferenciales correspondientes a los cuatro grupos (control, TDAH-Inatento, TDAH-Hiperactivo y TDAH-Combinado).

cortical y control ejecutivo, que pueden explicar sus diferencias comportamentales y académicas. Tales diferencias deben ser tenidas en cuenta tanto en la evaluación del trastorno como en la intervención, que para ser efectiva, debe adaptarse a las características concretas del trastorno. Teniendo en cuenta que, como apuntamos, son diferentes en base al subtipo del mismo y precisan por tanto un mayor énfasis en el autocontrol para el subtipo hiperactivo-impulsivo, en el control atencional en el subtipo inatento y en ambos para la intervención en TDAH-Combinado.

Finalmente, a la hora de generalizar estas conclusiones a partir de los datos obtenidos, es preciso tener en cuenta algunas limi-

taciones de la investigación. En primer lugar, es necesario aumentar el tamaño de muestra con el fin de que los resultados puedan considerarse más fiables. En segundo lugar, convendría contrastar los resultados obtenidos con estas pruebas con los aportados por otras validadas empíricamente como el SPECT o la RMf, para valorar el grado de activación cortical a través del flujo sanguíneo y su correlación con los valores aportados por el HEG. En tercer lugar, en investigaciones futuras sería adecuado controlar variables y problemas asociados al TDAH (Rodríguez et al., 2009) que podrían influir en los resultados obtenidos (como la ansiedad o la depresión).

Referencias

- Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (2007). *Prácticas de Psicología de la educación: evaluación e intervención psicoeducativa*. Madrid: Pirámide.
- Álvarez, L., González-Castro, P., Soler, E., González-Pienda, J.A., y Núñez, J.C. (2004). *Aprender a atender (un enfoque aplicado)*. Madrid: CEPE.
- Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., y Bernardo, A. (2008). Evaluación y control de la activación cortical en los déficit de atención sostenida. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 509-524.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos Mentales* (4ª Ed. Rev.). Barcelona: Masson.
- Arco, J.L., Fernández, F.D., e Hinojo, F.J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema*, 16, 408-414.
- Brown, E.T. (2003). *Trastornos por déficit de atención y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos*. Barcelona: Masson.
- Brown, E.T. (2006). *Trastorno por déficit de atención: una mente desenfocada en niños y adultos*. Barcelona: Masson.
- Caballo, V. y Simón, M.A. (2001). *Manual de Psicología clínica infantil y adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Etchepareborda, M.C. (2004). Bases experimentales para la evaluación de la atención en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 38(1), 137-144.
- Farré, A., y Narbona, J. (1997). *EDAH. Escala de Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. Madrid: TEA.
- García, J. N., Rodríguez, C., Pacheco, D., y Díez, C. (2009). Influencia del esfuerzo cognitivo y variables relacionadas con el TDAH en el proceso y producto de la composición escrita. Un estudio experimental. *Estudios de Psicología*, 30(1), 31-50.
- González-Castro, P., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pienda, J.A., Álvarez, D., y Muñoz, J. (2010). Cortical activation y attentional control in ADAH subtypes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(1), 23-39.
- González-Castro, P., Álvarez, L., Núñez, J.C., González - Pienda, J.A., Rocas, C., y González-Pumariaga (1999). Atención y Activación. *Aula abierta*, 73, 21-38.
- Jarque, S., Tárraga, R. y Mirya, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 19, 585-590.
- Logothetis, N. K., Pauls, J., Augath, M., Trinath, T., y Oeltermann, A. (2001). Neurophysiological investigation of the basis of the fMRI signal. *Nature*, 412, 150-157.
- López-Villalobos, J.A., Serrano, I. y Delgado, J. (2004). Trastorno por déficit de atención con

- hiperactividad: comorbilidad con trastornos depresivos y de ansiedad. *Psicothema*, 16(3), 402-407.
- Mirya, A., García, R., y Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de estudiantes con trastorno de déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 17, 227-232.
- Ricardo-Garcell, J. (2004). Aportes del electroencefalograma convencional y el análisis de frecuencias para el estudio del trastorno por déficit de atención (primera parte). *Salud Mental*, 27(1), 22-27.
- Rodríguez, C., Álvarez, D., González-Castro, P., González-Pianda, J. A., Núñez-Pérez, J.C., Bernardo, A., y Álvarez, L. (2009). El género y el Cociente Intelectual como factores mediadores en el TDAH y las Dificultades de Aprendizaje. *Aula Abierta*, 37(1), 19-30.
- Roy, C.S. y Sherrington, C.S. (1890). On the regulation of de blood-supply of the brain. *Journal of Physiology*, 11, 85-108.
- Sergeant, J.A., Geurts, H. y Osterlaan, J. (2002). How specific in a deficit of executive functioning for Attention-Deficit/hyperactivity Disorder? *Behavioural Brain Research*, 130, 3-28.
- Servera, M. (1999). Alteraciones atencionales. En E.J., Munar, J. Roselló, y A. Sánchez-Cabaco (Coords.), *Atención y percepción* (pp. 151-178). Madrid: Alianza Editorial.
- Toomin, H. (2002). Neurofeedback with hemoencephalography. *Explore for the Professional*, 11(2), 19-21.
- Toomim, H., Mize, W., Yeekwong, P., Toomim, M., Marsh, H., y Kozlowski, G. P. (2004). Intentional increase of cerebral blood oxygenation using Hemoencephalography: An efficient brain exercise therapy. *Journal of Neurotherapy*, 8(3), 5-21.
- Yoo, S. S., y Jolez, F. A. (2002). Functional MRI for neurofeedback: Feasibility study on a motor task. *Neuroreport*, 13(11), 1377-1381.
- Weiler, M.D., Bernstein, J.H., Bellinger, D.C. y Waber, D.P. (2000). Processing speed in children with attention deficit hyperactivity disorder, inattentive type. *Child Neuropsychology*, 6(3), 218-234.
- Weschler, D. (1980). *Escala de inteligencia para niños de Weschler Revisada (WISC-R)*. Madrid: TEA.

Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española

María S. Torregrosa¹, Cándido J. Inglés¹, Estefanía Estévez-López¹,
Gonzalo Musitu², y José M. García-Fernández³

¹Universidad Miguel Hernández, ²Universidad Pablo de Olavide y ³Universidad de Alicante

El objetivo de este trabajo es describir los cuestionarios, inventarios y escalas de medida de conducta violenta elaborados y validados para población adolescente española (*Escala de Conducta Violenta*), así como las adaptaciones para adolescentes españoles de instrumentos originalmente elaborados y validados para población adulta (*Cuestionario de Agresión*, AQ y *Escala de Expresión de la Agresión*, EXPAGG), adolescente (*Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva*, RPQ; *Escala de Agresión Directa e Indirecta*, DIAS y *Escala de Agresión*) e infantil (*Escala de Agresividad Física y Verbal*, AFV) de habla no hispana. Para ello se analiza la fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y validez de constructo (estructura factorial y relación con otros cuestionarios) de estos cuestionarios, con el fin de conocer sus propiedades psicométricas y poder tomar decisiones sobre su uso en la práctica clínica o educativa en base a criterios empíricos. A pesar de que son necesarios nuevos análisis que permitan analizar la estructura de los cuestionarios, los resultados permiten concluir que, actualmente, existen autoinformes que presentan las garantías psicométricas básicas necesarias para llevar a cabo una interpretación fiable y válida de sus puntuaciones, con lo que podrían ser útiles en la práctica educativa como instrumentos de tamización.

Palabras clave: Adolescencia, agresividad, evaluación, autoinforme, violencia.

Assessment of violent behaviour in adolescence: Review of questionnaires, inventories, and scales in Spanish population. The aim of this study was to describe questionnaires, inventories and scales that measure violent behaviour and which have been developed and validated for Spanish adolescent population (*Violent Behavior Scale*), as well as adaptations for Spanish adolescents of measures originally developed and validated in samples of non-Spanish speaking adults (*Aggression Questionnaire*, AQ and *Aggression Expression Questionnaire*, EXPAGG), adolescents (*Reactive-Proactive Aggression Questionnaire*, RPQ; *Direct and Indirect Aggression Scale*, DIAS and *Aggression Scale*) and child population (*Physical and Verbal Aggression Scale*, AFV). In order to achieve this goal, the reliability (internal consistency and temporal stability) and the construct validity (factor structure and relationships with other questionnaires) of these instruments are analyzed to know their psychometric properties and to take decisions about their usability in clinical or educational practice based on empirical criteria. Although new analysis are required in order to identify the structure of the questionnaires, results lead to the conclusion that, nowadays, there are self-report measures presenting the basic psychometric guarantees necessary to enable reliable and valid interpretations of their scores, which make them useful in educational practice as instruments for screening.

Keywords: Adolescence, aggressiveness, assessment, self-report, violence.

de participar en conductas de riesgo y desarrollar problemas de ajuste psicosocial. Así, en esta etapa, parece ser característica la aparición o incluso el incremento de problemas externalizantes tales como el comportamiento antisocial y la conducta violenta (Marín, 2002). Son numerosos los trabajos desarrollados desde la psicología social y la psicología del desarrollo que han puesto de manifiesto que, la adolescencia, es una etapa de la vida de experimentación en todos los sentidos, así como de desafío de las normas socialmente establecidas y, por ende, de mayor implicación en comportamientos que podemos catalogar de *desviados* en un contexto determinado (Estévez, Jiménez, y Musitu, 2007).

Aunque la emisión de conductas desviadas en la adolescencia es, para la mayoría de adolescentes, un hecho temporal y situacional, e incluso considerado por algunos psicólogos como *normativo* (Moffit, 2006), determinados comportamientos agresivos y violentos resultan preocupantes para la comunidad científica y educativa debido, entre otras razones, a su elevada prevalencia en estudiantes de Educación Secundaria, tanto españoles (véase Álvarez-García et al., 2007; Defensor del Pueblo, 2007; Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa, y Estévez, 2008; Serrano e Iborra, 2005) como extranjeros (Smith, 2003).

Aunque ambos términos –agresión y violencia– no son sinónimos, puesto que existe un acuerdo generalizado en la comunidad científica en considerar que la agresión supone una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura (Sanmartín, 2000, 2004), lo cierto es que en numerosos trabajos publicados en los últimos años sobre el comportamiento agresivo/violento se observa que autores de prestigio utilizan indistintamente ambos términos. Aunque en este artículo se prefiere el término violencia, se utilizarán ambas expresiones con la finalidad de respetar la terminología utilizada en las investigaciones revisadas.

La mayoría de autores citados coinciden en designar bajo la etiqueta de compor-

tamiento violento o agresivo todo aquel comportamiento que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios (Ovejero, 1998; Trianes, 2000). La multidimensionalidad del comportamiento violento ha llevado a la distinción de diferentes tipos de violencia y, consecuentemente, a su evaluación diferencial (Carrasco y González, 2006; Graña, Andreu, y Peña, 2001). Así, algunas medidas evalúan la relación existente entre el agresor y la víctima, distinguiendo entre violencia directa e indirecta; la primera se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (por ejemplo, empujar, pegar, amenazar, insultar, etc.), mientras que la segunda no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (por ejemplo, exclusión social, rechazo social, difusión de rumores, etc.).

Otras medidas de comportamiento violento en la adolescencia evalúan si la agresión ejercida es de naturaleza física, verbal o relacional. Atendiendo a la clasificación anterior, tanto la violencia física como la verbal se consideran formas directas, mientras que la violencia relacional es puramente indirecta. Finalmente, otros instrumentos también proporcionan información sobre las distintas funciones de la violencia o las motivaciones que desencadena este tipo de conducta, distinguiendo si ésta aparece como reacción ante una provocación previa (función reactiva o defensiva) o si es una forma de actuación para conseguir algún refuerzo o ventaja (función proactiva o instrumental). En la presente revisión se han analizado únicamente los cuestionarios, inventarios y escalas que permiten analizar una o varias de estas dimensiones de la conducta violenta en población española adolescente.

En la literatura científica actual existe un elevado número de pruebas que tratan de analizar las conductas violentas. Sin embargo, en muchas ocasiones, el formato de res-

puesta que presentan dificultad la realización de análisis psicométricos que permitan evaluar la fiabilidad y validez de las mismas. Este hecho, unido a que en la mayoría de los casos las pruebas existentes para analizar las conductas violentas hacen referencia a comportamientos con unas características específicas (p. ej. *bullying* o violencia de género), hace complejo el analizar las conductas violentas que no pueden categorizarse en estos términos pero que no por ello dejan de ser preocupantes. Con el objeto de detectar y cuantificar este tipo de comportamientos agresivos o violentos en la adolescencia, así como de analizar sus características principales con propósitos de intervención (prevención y/o tratamiento), se han elaborado (o adaptado) diversas medidas de autoinforme que evalúan distintos tipos de conducta agresiva y violenta.

Existen diferentes técnicas que permiten la recogida de información en relación a la incidencia de las conductas violentas. Así, en estudios previos se han aplicado técnicas de observación (Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas, y Sancho-Vicente, 2010), técnicas de entrevista (Serrano e Iborra, 2005; Síndic de Greuges de Catalunya, 2006) e incluso técnicas no directivas como los grupos de discusión (Síndic de Greuges de Catalunya, 2006; Smith et al., 2008). Frente a todas estas técnicas, y pese a las limitaciones que presentan (véase Fernández-Ballesteros, 2002, para una revisión) los inventarios, cuestionarios y escalas han demostrado ser las técnicas más apropiadas para la recogida de información personal, ya que permiten: (a) evaluar aspectos cognitivos y emocionales que rara vez pueden ser evaluados por observadores externos; (b) obtener una gran cantidad de información con una inversión mínima de tiempo; y (c) hallar puntuaciones que facilitan la interpretación de los resultados sin necesidad de inferencias, presentando, normalmente, garantías psicométricas apropiadas (Fernández-Ballesteros, 2002; Jensen, 1996). En este sentido, las medidas de autoinforme constituyen uno de los procedimientos de evaluación más apropiados para medir el funciona-

miento interpersonal general de los adolescentes (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Estévez, 2003) y la conducta violenta en particular. Así, algunos estudios comparativos de medidas de comportamiento desviado valorado por distintos agentes de información (adolescentes *versus* padres) han demostrado la validez de los resultados hallados a partir de medidas de autoinforme (por ejemplo, Flisher, Evans, Muller, y Lombard, 2004).

Respecto a la aplicación práctica de los cuestionarios, inventarios y escalas, Muñiz y Fernández-Hermida (2010) han constatado que los psicólogos del ámbito educativo son los que más utilizan este tipo de pruebas en su práctica diaria. Resulta de gran utilidad científica y educativa proporcionar a los posibles usuarios de este tipo de pruebas una revisión de aquellos instrumentos que, en la actualidad, presentan propiedades psicométricas adecuadas para evaluar la conducta violenta en población adolescente española, puesto que, el hecho de que los instrumentos presenten estas garantías psicométricas, garantiza que, efectivamente, miden aquello que pretenden medir (validez) y que, además, son capaces de medir estos constructos con precisión (fiabilidad), aspectos que resultan indispensables al llevar a cabo una evaluación en el ámbito psicológico y educativo. La información que proporcionan estos instrumentos puede ser de gran relevancia para investigadores, psicólogos y educadores en general, en el diagnóstico de ciertos tipos de comportamientos en adolescentes, y con objetivos de prevención y/o tratamiento. Su aplicación puede resultar interesante, por ejemplo, en la planificación de programas de prevención de conductas violentas en la escuela, o para el tratamiento individual o sistémico del adolescente en terapia familiar, siendo fundamental determinar qué tipo de conducta violenta prevalece. La identificación del tipo de conducta violenta va a determinar la pauta de intervención. Así, no se debería actuar de la misma forma si se abordaran las conductas violentas de un adolescente cuando éstas se derivan de la percepción de una amenaza (real o imagina-

ria), que si se trabajara con estas conductas cuando el adolescente las percibe como un método eficaz para alcanzar los objetivos deseados.

El objetivo de este trabajo fue doble: (a) describir los cuestionarios, inventarios y escalas de medida de conducta violenta elaborados y validados para población adolescente española (*Escala de Conducta Violenta*), así como las adaptaciones para adolescentes españoles de instrumentos originalmente elaborados y validados para población adulta (*Cuestionario de Agresión*, AQ y *Escala de Expresión de la Agresión*, EXPAGG), adolescente (*Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva*, RPQ; *Escala de Agresión Directa e Indirecta*, DIAS; y *Escala de Agresión*) e infantil (*Escala de Agresividad Física y Verbal*, AFV) de habla no hispana, y (b) analizar la fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y validez de constructo (estructura factorial y relación con otros cuestionarios) de estos cuestionarios, con el fin de conocer sus propiedades psicométricas y poder tomar decisiones sobre su uso en la práctica clínica o educativa en base a criterios empíricos.

Método

El presente estudio de revisión es un trabajo que resume la información existente respecto a los cuestionarios, inventarios y escalas que se utilizan para evaluar la conducta violenta en adolescentes españoles.

Procedimiento

Con el fin de identificar los estudios en los que se analizaran las propiedades psicométricas de las pruebas que evalúan las conductas violentas en población adolescente española, se realizó una búsqueda de trabajos donde se utilizaran los términos agresividad, agresión o violencia y cuestionario, inventario o escala en los campos "título", "resumen" y "palabras clave o descriptores". Las bases de datos en las que se llevaron a cabo las búsquedas fueron: PsicoDoc, CESIC-ISOC (Educación y Psicología), PsycINFO y ERIC. Puesto que únicamente

resultaban de interés aquellas pruebas cuyas propiedades hubieran sido analizadas en población española, en la base de datos PsycINFO se incluyeron, además de los anteriormente citados, los siguientes términos de búsqueda: español o España. Los términos incluidos en esta última base de datos fueron en lengua inglesa. En las búsquedas no se limitó el periodo temporal, recogiendo todos los documentos incluidos en la base hasta Enero de 2010.

Con el objetivo de identificar los documentos que se incluirían en el estudio, dos de los investigadores revisaron, de forma independiente, los resúmenes obtenidos en las búsquedas. Para la selección de los estudios se tuvieron en consideración los siguientes criterios: (a) el estudio estaba escrito en inglés o español; (b) se utilizaban inventarios, cuestionarios o escalas para evaluar la conducta violenta atendiendo a la interacción existente entre los individuos implicados en la conducta violenta, la naturaleza de la conducta violenta o la motivación que impulsa esta conducta; (c) se describían las propiedades psicométricas de la prueba; y (d) el estudio se basaba en una muestra de adolescentes españoles o incluía la franja de edad de 12 a 18 años.

En ocasiones los datos aportados en el resumen no permitían establecer si el estudio cumplía con los criterios de inclusión y fue necesario recurrir a los documentos originales para tomar una decisión sobre la adecuación de los estudios. Una vez seleccionados los documentos se revisó la bibliografía de los mismos aplicando los criterios de inclusión para determinar si algún otro documento debía ser considerado en el estudio.

Materiales

De los 562 resúmenes revisados se seleccionaron 19 documentos, de los cuales seis fueron excluidos de la revisión. Uno de ellos por presentar una validación del *Cuestionario de Agresión* (AQ) que no correspondía con el número de ítems presentes en el cuestionario original y los otros por hacer referencia a cuestionarios que no se ajustaban concretamente a los criterios establecidos.

Asimismo, para aquellas pruebas adaptadas al español, se seleccionaron también los documentos originales en los que se basaban. Aún no habiéndose establecido limitaciones en cuanto al tipo de documento a analizar (por ej., libro, capítulo de libro, artículo, etc.), todos los documentos seleccionados se corresponden con artículos empíricos.

Resultados

De todos los documentos revisados se seleccionaron 9 pruebas que cumplieran con los criterios establecidos y que se presentan, a modo de resumen, en la Tabla 1, donde se especifica el nombre del cuestionario, inventario o escala, el número de ítems, las escalas de respuesta y las dimensiones o factores que

Tabla 1. *Cuestionarios, inventarios y escalas de agresión y violencia adaptados en población adolescente española.*

Instrumento	Edad de aplicación	Número ítems	Formato respuesta	Factores
<i>Cuestionario de Agresión (AQ)</i>	9-25	29		<i>Ira</i> <i>Hostilidad</i>
<i>Cuestionario de Agresión Abreviado (AQ-12)</i>	16-84	12	Escala de 5 puntos	<i>Agresividad Física</i> <i>Agresividad Verbal</i>
<i>Cuestionario de Agresión Abreviado (AQ-20)</i>	16-84	20		
<i>Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ)</i>	12-17	23	Escala de 3 puntos	<i>Agresión Reactiva</i> <i>Agresión Proactiva</i>
<i>Escala de Agresión Directa e Indirecta (DIAS)</i>	14-17	24	Escala de 4 puntos	<i>Agresión Física</i> <i>Agresión Verbal</i> <i>Agresión Indirecta</i>
<i>Escala de Agresión</i>	11-16	25	Escala de 5 puntos	<i>Agresión Abierta Pura</i> <i>Agresión Abierta Reactiva</i> <i>Agresión Abierta Instrumental</i> <i>Agresión Relacional Pura</i> <i>Agresión Relacional Reactiva</i> <i>Agresión Relacional Instrumental</i>
<i>Escala de Conducta Violenta</i>	11-16	19	Escala de 5 puntos	<i>Conducta Violenta/Disruptiva</i> <i>Victimización</i> <i>Conducta Antisocial</i> <i>Agresión Verbal</i> <i>Agresión Física</i> <i>Victimización</i>
<i>Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV)</i>	7-15	20	Escala de 3 puntos	<i>Agresividad Física-Verbal</i>
<i>Escala de Expresión de la Agresión (EXPAGG)</i>	15-25	20	Dicotómica Escala de 5 puntos	<i>Atribuciones Afectivas</i> <i>Atribuciones Cognitivas</i> <i>Atribuciones Predictivas</i> <i>Atribuciones Valorativas</i> <i>Atribuciones Situacionales</i>

Tabla 2. Estructura interna y fiabilidad de los cuestionarios, inventarios y escalas de agresión adaptados para población adolescente española.

Autores	Instrumento	Análisis factorial	Rotación	Selección factores	Varianza	Selección ítems	Alpha total (escalas)	Test-retest total (escalas)
Andreu et al. (2002)	Cuestionario de Agresión (AQ)	ACP AFC AFC	Varimax	---	46.37%	.35	.88 (.68-.86)	---
Santisteban et al. (2007)			---	---	---	---	.86-.88 (.61-.82)	---
Santisteban y Alvarado (2009)		AFE	Varimax	---	---	---	.87 (.65-.80)	---
Morales-Vives et al. (2005)		AFC	---	---	---	---	.88 (.67-.82)	---
Gallardo-Pujol et al. (2006)	Cuestionario de Agresión Abreviado (AQ-12)	AFC	---	---	---	---	.78 (.58-.70)	.71 (.46-.67)
Morales-Vives et al. (2005)		AFC	---	---	---	---	.81 (.63-.81)	---
Morales-Vives et al. (2005)	Cuestionario de Agresión Abreviado (AQ-20)	AFC	---	---	---	---	.87 (.65-.88)	---
Andreu et al. (2009)	Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ)	AFC	---	---	---	---	.91 (.84-.87)	---
Toldos (2005)	Escala de Agresión Directa e Indirecta (DIAS)	AFE	Varimax	---	53.90%	---	.92 (.62-.89)	---
Estévez et al. (2008)	Escala de Agresión	ACP	Varimax	---	74.03%	---	(.62-.84)	---
Estévez et al. (2005)	Escala de Conducta Violenta	ACP	Varimax	---	61.93%	---	(.84-.82)	---
Herrero et al. (2006)	Escala de Conducta Violenta	ACP	Varimax	---	56.61%	.35	(.75-.82)	---
Mestre et al. (2002)	Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV)	---	---	---	---	---	.74	---
Andreu et al. (2000)	Escala de Expresión de la Agresión (EXPAGG)	ACP	Varimax	---	46.16% 46.39%	.35	---	---

Nota. ACP: Análisis de Componentes Principales; AFE: Análisis Factorial Exploratorio de Ejes Principales Iterados; AFC: Análisis Factorial Confirmatorio.

evalúa cada instrumento. Asimismo, en la Tabla 2, se recogen los datos referidos al tipo de análisis factorial utilizado en los diferentes estudios (análisis factorial de componentes principales, análisis factorial exploratorio o común de ejes principales iterados y/o análisis factorial confirmatorio), así como aspectos referidos a la metodología utilizada en estos análisis: tipo de rotación, criterio de selección de factores, varianza explicada por los factores y criterio de selección de los ítems. También se incluyen los datos referidos a la consistencia interna (alpha de Cronbach) y estabilidad temporal (test-retest).

Cuestionario de Agresión (Aggression Questionnaire, AQ; Buss y Perry, 1992).

El AQ permite evaluar no sólo cuán agresiva es una persona sino también cómo se manifiesta esta agresividad. Los análisis de datos permitieron a los autores identificar una estructura de cuatro factores: *Agresión Física* (AF), *Agresión Verbal* (AV), *Ira* (I) y *Hostilidad* (H). El cuestionario final quedó compuesto por 29 ítems, que se valoran en una escala de respuesta de 5 puntos (1 = *completamente falso para mí*; 5 = *totalmente característico en mí*), y permite obtener puntuaciones para cada una de las subescalas (a partir de la suma de los valores de los ítems que las componen), o bien, una puntuación total a partir de la suma de las puntuaciones de las escalas. Puntuaciones altas indican elevados niveles de agresión.

En España, Andreu, Peña, y Graña (2002) examinaron las propiedades psicométricas del AQ en una muestra de 1382 estudiantes de 15 a 25 años, confirmando la estructura de cuatro factores hallada por Buss y Perry (1992). Los valores de consistencia interna (alpha de Cronbach) tanto para la escala total como para las subescalas fueron adecuados y similares a los obtenidos por los autores originales.

Estudios posteriores han analizado las propiedades psicométricas del AQ específicamente en población adolescente. Así, Santisteban, Alvarado y Recio (2007) y Santisteban y Alvarado (2009), utilizando una muestra de 2208 estudiantes de 9 a 17 años, anali-

zaron la estructura factorial del AQ, apoyando la estructura tetradimensional del cuestionario tanto para la muestra total como para las submuestras de preadolescentes, adolescentes, varones y mujeres. Los índices de consistencia interna (alpha de Cronbach) fueron adecuados. La validez del AQ (Santisteban y Alvarado, 2009) se analizó mediante la relación entre la puntuación total del AQ y constructos relacionados tales como la ansiedad estado, la representación expresiva de la agresión, la ansiedad rasgo, la agresión directa e indirecta y la impulsividad.

Bryant y Smith (2001) revisaron las propiedades psicométricas del AQ. La nueva versión del cuestionario quedó reducida a 12 ítems, identificándose los mismos cuatro factores que proponían los autores originales (*Agresión Física*, *Agresión Verbal*, *Ira* y *Hostilidad*) y siendo replicada esta estructura en varones y mujeres así como en muestras de diferentes países. En España, la versión de 12 ítems del AQ fue validada por Gallardo-Pujol, Kramp, García-Forero, Pérez-Ramírez y Andrés-Pueyo (2006) con una muestra de 1047 sujetos de 16 a 75 años. Los análisis confirmaron el modelo de cuatro factores, siendo la consistencia interna aceptable para la puntuación total, aunque inadecuada (.58) para una de las subescalas (*Agresión Verbal*). De igual modo, la estabilidad temporal fue adecuada para la puntuación total pero inadecuada para la subescala *Agresión Física* (.58).

Vigil-Colet, Lorenzo-Seva, Codorniu-Raga, y Morales (2005) propusieron una versión reducida del AQ diferente a la establecida por Bryant y Smith (2001). Estos autores constataron que al reducir el cuestionario a 20 ítems se obtenía una medida libre de influencias culturales, manteniéndose la estructura tetrafactorial propuesta por Buss y Perry (1992). Con el fin de evaluar el funcionamiento de las diferentes versiones del AQ en población española, Morales-Vives, Codorniu-Raga y Vigil-Colet (2005) analizaron, en una muestra de 237 participantes españoles de 16 a 84 años, las propiedades psicométricas de la versión original del AQ adaptada por Andreu et al. (2002), así como

las versiones reducidas de Bryant y Smith (2001) y Vigil-Colet et al. (2005). Estos autores constataron que las dos versiones reducidas presentaban un ajuste satisfactorio al modelo de cuatro factores, mientras que la versión original presentaba un ajuste más pobre. La consistencia interna (alpha de Cronbach) para las tres medidas varía en función de la versión analizada (véase Tabla 2).

Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (Reactive-Proactive Aggression Questionnaire, RPQ; Raine et al., 2006)

Raine et al. (2006) elaboraron el RPQ, obteniendo una medida de la agresividad autoinformada que permitía distinguir entre agresión proactiva (instrumental) y agresión reactiva (respuesta a una provocación). El cuestionario se compone de 23 ítems que se contestan atendiendo a una escala de respuesta de 3 puntos (0 = *Nunca*, 1 = *Algunas veces*, 2 = *A menudo*). Puntuaciones altas indican elevados niveles de agresión.

Andreu, Peña, y Ramírez (2009) adaptaron el RPQ utilizando una muestra española de 732 adolescentes de 12 a 17 años, constatándose el ajuste de los datos al modelo bifactorial propuesto por los autores originales. Los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) reflejaron niveles de fiabilidad adecuados y similares a los obtenidos por Raine et al. (2006), tanto para las subescalas como para la puntuación total (véase Tabla 2).

Escala de Agresión Directa e Indirecta (Direct and Indirect Aggression Scale, DIAS; Björkqvist, Lagerspetz y Osterman, 1992).

La escala DIAS fue elaborada por Björkqvist et al. (1992) con el objetivo de evaluar tanto las agresiones que implican una confrontación directa entre agresor y víctima (agresión directa) como las que evitan dicha confrontación (agresión indirecta). Aunque inicialmente esta escala se empleó como una medida de agresividad informada por los compañeros de clase, también ha sido ampliamente utilizada como autoinforme en adolescentes (Hale, Vander Valk, Akse y Meeus, 2008). La DIAS se compone de 24 ítems que se contestan utilizando una escala

de respuesta de 4 puntos (0 = *Nunca*, 4 = *Muy a menudo*). El análisis factorial permitió la identificación de tres factores: *Agresión Verbal*, *Agresión Física* y *Agresión Indirecta*. Puntuaciones elevadas en las subescalas indican altos niveles de agresión.

Toldos (2005) validó la escala DIAS en una muestra de 653 adolescentes españoles de 14 a 17 años. Los análisis llevados a cabo identificaron la estructura trifactorial hallada por Björkqvist et al. (1992), siendo los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) adecuados, tanto para la escala total como para las subescalas (véase Tabla 2).

Escala de Agresión (Aggression Scale, AS; Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003).

Little et al. (2003) elaboraron esta prueba con el fin de validar un modelo teórico que permitiera evaluar, de manera independiente, la forma de interacción y la funcionalidad de la agresión. Esta prueba está compuesta por ítems adaptados de instrumentos previos y se presenta en dos versiones, de 25 y 36 ítems. La escala analiza tanto la forma (abierto y relacional) como la funcionalidad de la agresión (pura, reactiva e instrumental). Los ítems se agrupan en seis dimensiones, tres referidas a la agresión abierta (*Agresión Abierta Pura*, *Agresión Abierta Reactiva* y *Agresión Abierta Instrumental*) y tres referidas a la agresión relacional (*Agresión Relacional Pura*, *Agresión Relacional Reactiva* y *Agresión Relacional Instrumental*). La prueba presenta una escala de respuesta de 4 puntos (1 = *No del todo cierto*, 4 = *Completamente cierto*).

En España, Estévez, Murgu, Musitu y Moreno (2008) validaron la versión de 25 ítems de la AS. Estos autores utilizaron una muestra compuesta por 1319 adolescentes de 11 a 16 años. La adaptación española incluyó una quinta escala de respuesta (0 = *No quiero compartir esta información*). El análisis factorial identificó las seis dimensiones propuestas por los autores originales de la escala. Estas dimensiones mostraron una adecuada consistencia interna, medida a través del alpha de Cronbach, tal y como se presenta en la Tabla 2.

Escala de Conducta Violenta (ECV; Estévez, Musitu, y Herrero, 2005).

La ECV permite evaluar la victimización y las conductas desviadas autoinformadas de los adolescentes en el ámbito escolar en los últimos 12 meses. La ECV se compone de 19 ítems que se responden mediante una escala de respuesta de 5 puntos (1 = *Nunca*, 5 = *Muchas Veces*). Estévez et al. (2005) aplicaron la escala a una muestra de 983 adolescentes españoles de 11 a 16 años, identificándose una estructura bifactorial; *Conducta Violenta/Disruptiva* y *Victimización*. La consistencia interna de las escalas (alpha de Cronbach) fue satisfactoria. Puntuaciones altas en estas escalas indican una elevada emisión de las conductas evaluadas durante los últimos 12 meses.

Posteriormente, Herrero, Estévez, y Musitu (2006) realizaron nuevos análisis en una muestra de 973 adolescentes españoles de 11 a 16 años, identificando cuatro factores. Así, mientras el factor *Victimización* se mantuvo estable, el factor *Conducta Violenta/Disruptiva* se desdobló en tres nuevos factores: *Conducta Antisocial*, *Agresión Verbal* y *Agresión Física*. La consistencia interna de las escalas fue adecuada (véase Tabla 2).

Escala de Agresividad Física y Verbal (*Physical and Verbal Aggression Scale*, AFV; Caprara y Pastorelli, 1993).

La AFV fue desarrollada por Caprara y Pastorelli (1993) con el fin de medir agresividad física y verbal en niños. La escala está compuesta por 20 ítems relativos a agresiones físicas y verbales. Los sujetos deben responder a partir de una escala de 3 puntos (1 = *Nunca*, 2 = *Algunas veces* y 3 = *A menudo*), de forma que puntuaciones elevadas indican la tendencia a involucrarse con frecuencia en conductas agresivas, tanto físicas como verbales. De los 20 ítems que componen la escala 5 se consideran control y no computan en la puntuación final. El análisis factorial aportó evidencia sobre la unidimensionalidad de la escala.

A pesar de que la adaptación española de la AFV llevada a cabo por Del Barrio, More-

no-Rosset, y López-Martínez (2001) utilizó población infantil de 7 a 10 (Mestre, Samper, y Frías, 2002), estudios posteriores han empleado esta adaptación en población adolescente, obteniendo coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) adecuados (véase Tabla 2).

Escala de Expresión de la Agresión (*Aggression Expression Questionnaire*, EXPAGG; Campbell, Muncer, y Coyle, 1992).

La EXPAGG fue elaborada por Campbell et al. (1992) con el fin de identificar tanto la agresión expresiva (relacionada con el estado emocional del sujeto) como la agresión instrumental (relacionada con la utilidad de la conducta o el beneficio obtenido por el agresor). La escala consta de 20 ítems y presenta un formato de respuesta dicotómico. La inclusión de los ítems en las categorías expresiva o instrumental se realizó en base a criterios teóricos, no empíricos.

La validación de la EXPAGG en población adolescente española fue realizada por Andreu, Peña, y Graña (2000). Estos autores mantuvieron los 20 ítems originales propuestos por Campbell et al. (1992) en los que los sujetos debían elegir una de las dos respuestas posibles (expresiva *versus* instrumental) y, posteriormente, en base a una escala de 5 puntos (1 = *Muy Poco*, 5 = *Muchísimo*), debían determinar cuan de acuerdo estaban con esa afirmación. Andreu et al. (2000) aplicaron su adaptación del EXPAGG a una muestra de 1382 estudiantes de 15 a 25 años, identificándose una estructura interna pentadimensional tanto para el estilo de agresión expresivo como para el instrumental. Las cinco dimensiones extraídas para ambos estilos fueron: *Atribuciones Afectivas*, *Atribuciones Cognitivas*, *Atribuciones Predictivas*, *Atribuciones Valorativas* y *Atribuciones Situacionales* (véase Tabla 2).

La validez de constructo de la EXPAGG en población adolescente española ha sido apoyada a través de los análisis de regresión realizados por Andreu et al. (2000), en los que las cinco dimensiones halladas para cada uno de los estilos agresivos (expresivo e instrumental) se utilizaron como predictores de las diferentes escalas del *Cuestionario de Agresión* (AQ).

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue revisar los datos de fiabilidad y validez de los cuestionarios, inventarios y escalas de agresividad validados para población adolescente española. Atendiendo a las soluciones factoriales de los cuestionarios incluidos en esta revisión, se puede concluir que el constructo violencia presenta una naturaleza multidimensional. Así, pese a que una puntuación total de conducta agresiva o violenta puede resultar informativa, el que los cuestionarios reflejen las diferentes categorías establecidas en relación a la violencia (por ejemplo, agresividad reactiva-proactiva) permite un mayor conocimiento de esta problemática, favoreciendo la planificación de programas de tratamiento e intervención más específicos.

Para el análisis de la estructura interna de los distintos instrumentos, los autores han utilizado tanto el análisis de componentes principales (ACP) como el análisis factorial exploratorio (AFE). Sin embargo, diversos estudios han destacado la falta de adecuación del procedimiento de estimación de componentes principales para analizar la estructura de un cuestionario puesto que: (a) no permite la identificación de constructos latentes a partir de las variables observables y (b) únicamente considera la varianza total sin incluir la varianza de error, aún cuando se ha demostrado que las puntuaciones de los cuestionarios e ítems siempre presentan error de medida (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Preacher y MacCallum, 2003). Asimismo, en aquellos trabajos en los que se utiliza ACP o AFE se asume que los factores o dimensiones identificados son ortogonales, es decir, independientes, utilizándose el método varimax como procedimiento de rotación. Este hecho resulta llamativo puesto que la relación existente entre los diferentes componentes de la violencia ha sido ampliamente demostrada e incluso se refleja en algunos de los trabajos analizados en los que se asume inicialmente independencia entre factores (Andreu et al., 2002; Estévez et al., 2005; Herrero et al., 2006; Santisteban y Alvarado, 2009). El que no se hayan tenido en

cuenta estas cuestiones metodológicas podría estar influyendo en la capacidad explicativa de las dimensiones identificadas. Otra posible causa de la baja capacidad de explicación de la conducta violenta en algunas de las pruebas analizadas podría deberse a la multidimensionalidad de esta conducta. Estas pruebas se centran en la naturaleza de la conducta, o bien en la relación entre los participantes, o en la motivación implicada en la realización de la conducta. Sin embargo, es posible que la combinación de diferentes tipos de conducta en un mismo instrumento aumente la capacidad de éste para explicar la conducta violenta. Futuras investigaciones deberían revisar la metodología utilizada en estos estudios para llevar a cabo validaciones con un mayor rigor psicométrico, valorando si es conveniente aunar más de un tipo de conducta violenta en una misma prueba. Por otra parte, cabe destacar que ningún estudio revela el criterio utilizado para la selección de los factores; futuras investigaciones deberían explicitar estos criterios dado que la no inclusión de estos datos dificulta la replicación de los resultados.

Todos los estudios presentan datos relativos a los índices de consistencia interna de las puntuaciones de los instrumentos que, en base a los criterios establecidos por Prieto y Muñiz (2000), pueden considerarse adecuados y excelentes excepto en un caso (Gallardo-Pujol et al., 2006). Sin embargo, la estabilidad temporal es un valor psicométrico mucho menos considerado. Así, únicamente se informa de este valor en uno de los estudios revisados (Gallardo-Pujol et al., 2006). Este hecho sugiere la necesidad de llevar a cabo investigaciones complementarias en las que se evalúe la fiabilidad test-retest de los cuestionarios de agresión en intervalos temporales amplios (de 3 a 12 meses). Así, sería posible identificar si las puntuaciones se mantienen relativamente estables a lo largo del tiempo, con el fin de poder utilizar estas pruebas como indicadores fiables de la efectividad de un programa de intervención para reducir la violencia juvenil.

Un procedimiento frecuente para evaluar la validez de constructo de los cuestio-

narios consiste en analizar la relación que sus puntuaciones mantienen con las puntuaciones de otros cuestionarios (validez concurrente). Sin embargo, este tipo de validez sólo fue analizada en el caso del AQ y la EXPAGG. Puesto que resulta fundamental comprobar no sólo que los cuestionarios midan aquello que pretenden medir de forma precisa (fiabilidad), sino también que midan exactamente aquello que tratan de evaluar (validez de constructo), es imprescindible que futuros estudios analicen si el resto de pruebas permiten evaluar realmente las conductas agresivas y no otros constructos.

Asimismo, y a pesar de que las medidas de autoinforme pueden generar sesgos de respuesta en los sujetos evaluados tales como la simulación o falseamiento, la deseabilidad social o la tendencia de respuesta (Fernández-Ballesteros, 2002), resulta sorprendente que en ninguno de los estudios revisados se analice la relación que las puntuaciones de estos instrumentos mantienen con las puntuaciones derivadas de otros procedimientos de evaluación. Por ello, sería aconsejable contrastar la información proporcionada por estas medidas de autoinforme con la obtenida a partir de otros agentes de información (por ejemplo, padres, profesores y/o compañeros), así como la recogida a partir de entrevistas personales.

Finalmente, cabe destacar que ninguna de las pruebas presenta puntos de corte o datos normativos (baremos) a partir de los cuales poder distinguir claramente a aquellos adolescentes que son violentos. Este aspecto debería ser mejorado en futuras investigaciones con el fin de facilitar el uso de estas pruebas en la práctica profesional.

A pesar de que el presente estudio aporta información relevante para la práctica profesional de investigadores y profesionales clínicos y educativos, es necesario destacar algunas limitaciones. En primer lugar, el hecho de que el estudio únicamente incluya aquellas pruebas que evalúan la conducta violenta autoinformada y restringida a unas tipologías concretas, hace que queden excluidas otras pruebas más genéricas que incluyen la conducta violenta como una su-

bescala, y aquellas que analizan conductas violentas excesivamente específicas. En segundo lugar, es posible que la especificación de los términos de búsqueda haya supuesto que determinados estudios potencialmente interesantes hayan quedado excluidos de esta revisión o que tras la fecha de la revisión hayan aparecido nuevos estudios que se ajustaran a los criterios propuestos. Finalmente, y aunque se considera que las bases de datos seleccionadas cubren la mayor parte de la literatura científica disponible respecto al ámbito de estudio, es posible que el haber tenido en consideración otras bases podría aportar más información. Futuros estudios de revisión deberían tener en consideración estos aspectos con el fin de ofrecer una cobertura más amplia al estudio de las pruebas existentes para evaluar la violencia.

A modo de conclusión, pese a que los análisis llevados a cabo en la mayoría de estudios replican las estructuras propuestas por los autores originales (en el caso de pruebas adaptadas), antes de su utilización en el ámbito aplicado deberían realizarse nuevos análisis sobre la estructura de estas pruebas, utilizando la metodología apropiada para identificar los constructos subyacentes. Asimismo, determinadas pruebas, como el AFV, requieren de una mayor evidencia empírica en población adolescente para poder ser utilizadas en la práctica educativa. Sin embargo, y dado que el análisis factorial confirmatorio es una técnica que permite suplir las deficiencias inherentes a la perspectiva exploratoria (Thompson, 1997), se considera que, al menos, el AQ y el RPQ pueden ser utilizados en la práctica educativa como instrumentos de tamización o *screening*, en tanto que presentan las garantías psicométricas necesarias para permitir una interpretación fiable y válida de sus puntuaciones.

La utilización del AQ y/o el RPQ en el ámbito escolar permitiría identificar el tipo de interacción existente entre los individuos implicados en la conducta violenta, la naturaleza o modalidad de la conducta violenta y la motivación que impulsa esta conducta que se da en el centro de estudio. Así, los centros podrían promover programas de prevención e

intervención sobre la violencia ajustándose a las características específicas identificadas en sus aulas (ej. verbal *versus* física; reactiva *versus* instrumental). Una vez aplicados los programas, estas pruebas podrían utilizarse como criterios de evaluación de la eficacia de los mismos, para ratificar si efectivamente el programa ha conseguido los objetivos propuestos. Asimismo, estos instrumentos pueden utilizarse de forma individualizada para detectar a aquellos adolescentes que tienden a

actuar de forma violenta. Estas pruebas, unidas a informaciones aportadas por otros significativos (padres, profesores, amigos) y complementadas, en caso de que fuera necesario, con medidas de conductas violentas específicas (ej. *bullying* o acoso escolar), pueden ser utilizadas, junto con la entrevista, en el proceso de evaluación de los adolescentes violentos, con el fin de poder planificar el tipo de intervención más adecuada para modificar este comportamiento.

Referencias

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pianda, J.A., González-Castro, P., y Rodríguez, C. (2007). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36(1-2), 89-96.
- Andreu, J. M., Peña, M. E., y Graña, J. L. (2000). Estudio de las atribuciones como moduladores cognitivos de la agresividad, ira y hostilidad en jóvenes y adolescentes. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 1(0), 9-22.
- Andreu, J. M., Peña, M. E., y Graña, J. L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14(2), 476-482.
- Andreu, J. M., Peña, M. E., y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de Agresión Reactiva y Proactiva: Un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(2), 37-49.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., y Osterman, K. (1992). *The Direct and Indirect Aggression Scales*. Vasa, Finland: Abo Akademi University, Department of Social Sciences.
- Bryant, F. B. y Smith, B. D. (2001). Refining the architecture of aggression: A measurement model for the Buss-Perry Aggression Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 35(2), 138-167.
- Buss, A. H. y Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Campbell, A., Muncer, S., y Coyle, E. (1992). Social representation of aggression as explanation of gender differences: A preliminary study. *Aggressive Behavior*, 18(2), 95-108.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7(1), 19-36.
- Carrasco, M. A. y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión; Definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006: Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, M. V., Moreno-Rosset, C., y López-Martínez, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: Su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 12(1), 33-50.
- Estévez, E., Jiménez, T., y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183-196.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31(4), 433-450.
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, C., y Sancho-Vicente, S. (2010). El cibercacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58.

- Fernández-Ballesteros, R. (2002). Los autoinformes. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Introducción a la evaluación psicológica I* (pp. 218-251). Madrid: Pirámide.
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Flisher, A. J., Evans, J., Muller, M., y Lombard, C. (2004). Brief report: Test-retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(2), 207-212.
- Gallardo-Pujol, D., Kramp, U., García-Forero, C., Pérez-Ramírez, M., y Andrés-Pueyo, A. (2006). Assessing aggressiveness quickly and efficiently: The Spanish adaptation of Aggression Questionnaire-Refined version. *European Psychiatry*, 21(7), 487-494.
- Graña, J. L., Andreu, J. M., y Peña, M. E. (2001). Tipología del comportamiento agresivo en jóvenes adolescentes. *Psicología Conductual*, 9(2), 361-371.
- Hale, W. W., Vander Valk, I., Akse, J., y Meeus, W. (2008). The interplay of early adolescents' depressive symptoms, aggression and perceived parental rejection: A four-year community study. *Journal of Youth Adolescence*, 37(8), 928-940.
- Herrero, J., Estévez, E., y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29(5), 671-690.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J. Benavides, G., García-Fernández, J. M., y García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., Rosa, A. I., y Estévez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 9(2), 71-87.
- Jensen, B. J. (1996). Los cuestionarios de autoinforme en la evaluación conductual. En G. Buéla-Casal, V. E. Caballo y J. C. Sierra (Eds.), *Manual de evaluación en Psicología clínica y de la salud* (pp. 109-127). Madrid: Siglo XXI.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.
- Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79, 85-107.
- Mestre, M. V., Samper, P., y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Moffitt, T. E. (2006). Life-course-persistent and adolescent-limited antisocial behaviour. In D. Cicchetti and D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology, Vol.3: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 385-395). New York: Wiley.
- Morales-Vives, F., Codorniu-Raga, M. J., y Vigil-Colet, A. (2005). Características psicométricas de las versiones reducidas del cuestionario de agresividad de Buss y Perry. *Psicothema*, 17(1), 96-100.
- Muñoz, J. y Fernández-Hermida, J. R. (2010). La opinión de los psicólogos españoles sobre el uso de los tests. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 108-121.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Preacher, K. J. y MacCallum, R. (2003). Repairing Tom's Swift's electric factor analysis machine. *Understanding Statistics*, 2(1), 13-43.
- Prieto, G. y Muñoz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-75.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., y Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Santisteban, C. y Alvarado, J. M. (2009). The Aggression Questionnaire for Spanish Preadolescents and Adolescents: AQ-PA. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 320-326.
- Santisteban, C., Alvarado, J. M., y Recio, P. (2007). Evaluation of a Spanish version of the Buss and Perry Aggression Questionnaire: Some personal and situational factors related to aggression scores of young subjects.

- Personality and Individual Differences*, 42(8), 1453-1465.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe: violencia entre compañeros en la escuela. España, 2005*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Thompson, B. (1997). The importance of structure coefficients in structural equation modeling confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 57(1), 5-19.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31(1), 13-23.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., Codorniu-Raga, M. J., y Morales, F. (2005). Factor structure of the Buss-Perry Aggression Questionnaire in different samples and languages. *Aggressive Behavior*, 31(6), 601-608.

Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos

José Jesús Gázquez, M^a Carmen Pérez-Fuentes,
Francisca Lucas y Mercedes Fernández
Universidad de Almería

Uno de los grandes retos a los que en la actualidad se enfrentan los docentes de Educación Secundaria Obligatoria es la violencia y los conflictos que se viven dentro de su aula y por extensión en el centro educativo. Este fenómeno común a muchos países europeos, ha sido estudiado fundamentalmente desde la perspectiva del alumno, sin dar a conocer la opinión de los docentes. Así el objetivo del presente trabajo es conocer la percepción de los docentes de varios países europeos (España, Hungría y República Checa) respecto a su relación con los compañeros, alumnos y familias, así como la importancia dada a la participación de estas últimas en el centro. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar a una muestra total de 339 docentes de Educación Secundaria Obligatoria. Se observa que los docentes españoles indican llevarse mejor con sus compañeros, y también con los alumnos, mientras que los húngaros son los que tienen mejores relaciones con las familias. Por último, respecto a la participación de las familias, es destacable la importancia dada por los docentes checos a todas las alternativas propuestas de participación, y sobre todo a la implicación de las familias en los planes de convivencia.

Palabras clave: Convivencia escolar, profesorado, Educación Secundaria Obligatoria.

Analysis by european teachers of the school coexistence. One of the great challenges the Obligatory Secondary Education teachers are facing is violence and conflicts inside both, their classrooms and the school centre. This phenomenon, which is very common in many European countries, has been mainly studied from the student point of view, without showing teachers' opinion. In that sense, the present paper is going to show the teachers' perception of the problem in several European countries (Spain, Hungary and Czech Republic), regarding their relationships with their partners, students and student families and the important participation given to the families in the school centre. The Difficulties in the School Coexistence Questionnaire was given to a total sample of 339 Obligatory Secondary Education teachers. The results show that the Spanish teachers have a better relationship with their partners and students; however Hungarian teachers have a better relationship with families. Finally, regarding the family participation, it is to highlight that the importance given by the Czech teachers to all participation alternatives proposed and, mainly, to the family involvement in the coexistence programmes.

Keywords: School coexistence, teaching staff, Compulsory Secondary Education.

Aprender a convivir, es uno de los objetivos de una educación de calidad, y un reto bastante alejado de la realidad actual. Prue-

ba de ello, es no sólo el incremento en los problemas de convivencia, sino también, y centrándonos en los docentes, la deficitaria formación del profesorado en el ámbito de la convivencia escolar, aunque los propios docentes lo consideren una cuestión importante y necesaria en su formación y desarrollo profesional (Jares, 2002).

La violencia y los conflictos, resueltos a través de la primera, provocan la alteración del clima de convivencia adecuado dentro del centro, teniendo origen en diferentes aspectos endógenos u exógenos a los centros escolares (Fernández, 1999). En este marco, el profesorado juega un papel fundamental en la consecución de una adecuada convivencia escolar y en la implementación de programas de prevención de la violencia (Newman-Carlson y Horne, 2004; Orpinas, Horne y Multisite Violence Prevention Proyet, 2004). En la actualidad, a pesar de encontrarnos docentes ilusionados y dispuestos a implicarse en la solución de los problemas, también se produce un aumento de su nivel de frustración, dando lugar a una situación que ha recibido, a lo largo de los últimos años, diversas acepciones, como insatisfacción del profesorado (Gordillo, 1988), malestar docente (Esteve, 1987), angustia de los enseñantes (Abraham, 1975), malestar psicológico (Seva, 1986), estrés docente (Peiró, Luque, Meliá, y Loscertales, 1991), o burnout (Oliver, 1993; Otero-López, Castro, Villardefrancos, y Santiago, 2009).

El motivo fundamental de este malestar e insatisfacción es que se encuentran ante tareas difíciles de desempeñar, para las que no han sido preparados (Orpinas, Horne, y Multisite Violence Prevention Proyet, 2004) y que requieren para su eliminación de un conjunto de acciones, para las cuales aún, no se puede ofrecer una fórmula generalizada para su erradicación, pero sí dar a conocer todo el saber acumulado acerca de cómo conseguir un sistema de convivencia adecuado (Ianni, 2003).

Los docentes también participan de forma activa en la violencia escolar, por un lado como agresores, ya que más del 40% del

alumnado reconoce haber visto a un profesor ejercer dichas conductas sobre los estudiantes, mientras que sólo el 5% de los estudiantes afirman ser agredidos por un profesor ocasionalmente o frecuentemente (Chapell, et al., 2004); y por otro lado como agredidos, reconociendo el 66% del profesorado que el género femenino es el más afectado en estos casos (Meyer, Astor, y Behre, 2002).

Son múltiples estudios (Chapell et al., 2004; Dake, Price, Telljohann, y Funk, 2003; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Fisher y Kettl, 2003; Gázquez, Cangas, Pérez, y Lucas, 2009) en los que se tiene en cuenta la opinión de los docentes a cerca de la prevalencia de conductas que afectan a la convivencia en sus centros. Así el objetivo del presente trabajo es ahondar en la percepción de los propios docentes de distintos países sobre su relación con los demás compañeros del centro, el alumnado y la familia, así como conocer la autopercepción que consideran tienen de sí sus compañeros y los alumnos. Además, el estudio se completa analizando la importancia que conceden a la participación de las familias en el centro educativo, estudiando diferentes alternativas de participación de estas en los centros.

Método

Participantes

La muestra utilizada en el presente trabajo estuvo compuesta por un total de 339 docentes de Educación Secundaria, 106 hombres (28,5%) y 241 (71,5%) mujeres pertenecientes a diez centros españoles, cinco centros húngaros y cinco centros de la República Checa. Por países, tal y como se observa en la tabla 1, 137 docentes son es-

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra en función del país y del género.

N	Total		España				Hungría				Rep. Checa								
	H		M		H		M		H		M		H		M				
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
337	96	28,5	241	71,5	137	62	45,6	74	54,4	133	24	18,2	108	81,8	69	10	14,5	59	85,5

pañoles, 62 hombres (45,6%) y 74 mujeres (54,4%), 133 docentes de Hungría, 24 (18,2%) hombres y 108 (81,8%) mujeres, y 69 de la República Checa, 10 (14,5%) hombres y 59 (85,5%) mujeres.

Instrumento

Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar. Se trata de una adaptación del cuestionario de Ortega y del Rey (2003), llevada a cabo por Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez (2005). Concretamente, en el presente trabajo se analizan cuestiones que hacen referencia a la convivencia de los docentes con sus compañeros, el alumnado y los padres, así como su opinión sobre la participación de los padres y madres en el centro educativo.

Procedimiento

En un primer momento, se tradujo el cuestionario a los diferentes idiomas de los respectivos países: castellano, húngaro y checo, siguiendo a Muñiz y Hambleton (1996). Seguidamente, se procedió a la selección aleatoria de los centros de cada comarca o demarcación territorial a cuyos docentes se va a aplicar el Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar. Tras la selección, se contacta con los Directores y Jefes de Estudios de cada centro para obtener su consentimiento, después de lo cual, se procedió a la aplicación individualizada del cuestionario a los docentes participantes.

Resultados

Para proceder al análisis de los datos, se han transformado los cuatro niveles de valoración (*no tengo relación, mala, regular y buena*) en puntuaciones numéricas y cuantitativas. Así, “no tengo relación” se corresponde con una puntuación de 0, “mala” con 1, “regular” con 2 y “buena” con 3. Se puede observar en la tabla 2 las puntuaciones medias de los diferentes países para cada una de las cuestiones analizadas, siendo los docentes españoles quienes mejor se llevan con sus compañeros y los estudiantes, y quienes consideran que los compañeros y los propios alumnos tienen mejor opinión de ellos. Por otro lado, los docentes húngaros destacan en la buena relación que indican tener con las familias de los estudiantes.

A partir de ello, con la finalidad de ver si existen diferencias entre las respuestas dadas por los profesores de los países analizados (España, Hungría y República Checa) y si éstas son significativas, se ha aplicado la prueba ANOVA de un factor. Dicha prueba, permite rechazar la hipótesis de igualdad de la puntuación media otorgada por cada país todas las situaciones analizadas, puesto que el nivel de significación observado es menor que 0,05. Las puntuaciones que se obtienen para cada uno de los ítems analizados son: *¿Cómo se lleva usted con sus compañeros/as?* ($F_{2,338} = 9,616; p = ,000$); *¿Cómo se lleva con los estudiantes?* ($F_{2,335} = 53,565$;

Tabla 2. Relaciones de convivencia. Puntuaciones medias en función de los países.

	España			Hungría			Rep. Checa		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
¿Cómo se lleva usted con sus compañeros/as?	136	2,96	,295	133	2,85	,417	69	2,71	,457
¿Cómo se lleva con los estudiantes?	133	2,92	,265	133	2,91	,288	69	2,45	,501
¿Cómo es su relación con las familias de sus alumnos/as?	136	2,12	1,311	133	2,52	,794	69	2,12	,963
¿Qué idea tiene usted de sus compañeros/as?	127	2,70	,780	132	2,42	,554	69	2,62	,488
¿Qué idea tienen de usted sus alumnos/as?	132	2,765	,605	133	2,28	,498	61	2,10	,625

Tabla 3. *Relaciones de convivencia. Prueba post hoc de Diferencias Mínimas Significativas (DMS).*

	Diferencia de Medias entre Países		
¿Cómo se lleva usted con sus compañeros/as?	IE-HI*	IE-RCI**	IH-RCI*
¿Cómo se lleva con los estudiantes?	IE-HI	IE-RCI**	IH-RCI**
¿Cómo es su relación con las familias de sus alumnos/as?	IE-HI**	IE-RCI	IH-RCI*
¿Qué idea tiene usted de sus compañeros/as?	IE-HI**	IE-RCI	IH-RCI*
¿Qué idea tienen de usted sus alumnos/as?	IE-HI**	IE-RCI**	IH-RCI*

* La diferencia es significativa a 0,05.

** La diferencia es significativa a 0,01.

$p = ,000$); ¿Cómo es su relación con las familias de sus alumnos/as? ($F_{2,338} = 5,763$; $p = ,003$); ¿Qué idea tiene usted de sus compañeros/as? ($F_{2,328} = 6,312$; $p = ,002$) y ¿Qué idea tienen de usted sus alumnos/as? ($F_{2,326} = 24,620$; $p = ,000$). Para conocer entre qué niveles en concreto de la variable independiente (países) existen diferencias estadísticamente significativas se aplicó la prueba de Diferencias Mínimas Significativas (DMS) cuyos resultados se muestran en la tabla 3. En ella, se puede ver cómo los docentes españoles se llevan significativamente mejor con sus compañeros, tanto estos como los docentes húngaros se llevan significativamente mejor con los estudiantes que los checos, mientras que son los húngaros quienes significativamente mejor relación tienen con las familias de sus alumnos. Son los docentes españoles y checos quienes señalan mejores opiniones por parte de sus compañeros hacia ellos, y son los primeros, los docentes españoles, los que apuntan que sus alumnos tienen una mejor idea sobre ellos, siendo esta diferencia respecto a los docentes húngaros y checos significativa.

Nuevamente, para proceder al análisis de los datos, se han transformado, en este caso, los cinco niveles de valoración (*muy poco importante, poco importante, regular, importante y muy importante*) en puntuaciones numéricas y cuantitativas, así “muy poco importante” se corresponde con una puntuación de 0, “poco importante” con 1, “regular” con 2, “importante” con 3 y “muy importante” con 4. Es destacable, tal y como aparece en la tabla 4, que no se preguntó a los docentes húngaros y checos sobre la participación de las familias a través de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as, así este dato sólo es recogido para España, dotando los docentes españoles regular importancia a la participación de las familias en el centro a través de la AMPA. El resto de las alternativas de participación propuestas sí han sido valoradas en importancia en los tres países, siendo mayor la importancia dada por los docentes checos a la participación de las familias en los aspectos importantes, en relación a los resultados académicos, y en los planes de convivencia; mientras que son los húngaros los que destacan en la impor-

Tabla 4. *Importancia de participación de las familias. Puntuaciones medias en función de los países.*

Las familias deben participar en la convivencia del centro:	España			Hungría			Rep. Checa		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
A través de la AMPA	114	2,04	1,478	-	-	-	-	-	-
Sólo en aspectos importantes	113	1,19	1,329	130	2,22	,486	67	2,51	1,481
En relación a los resultados académicos de sus hijos	116	2,03	1,157	129	2,12	,703	67	2,99	1,108
En los planes de convivencia	114	2,48	1,278	130	1,96	,709	67	3,45	1,091
Cuando se les requiera	114	2,24	1,471	130	2,75	,719	67	2,58	1,568

Tabla 5. *Importancia de participación de las familias. Prueba post hoc de Diferencias Mínimas Significativas (DMS).*

	Diferencia de Medias entre Países		
Sólo en aspectos importantes	E-H **	E-RC **	H-RC
En relación a los resultados académicos de sus hijos	E-H	E-RC **	H-RC **
En los planes de convivencia	E-H **	E-RC **	H-RC **
Cuando se les requiera	E-H **	E-RC	H-RC

* La diferencia es significativa a 0,05.

** La diferencia es significativa a 0,01.

tancia dada a la participación de las familias cuando se les requiera.

Del mismo modo que se ha indicado previamente, con la finalidad de ver si existen diferencias entre la importancia dada a las alternativas de participación de las familias por los profesores de los países analizados (España, Hungría y República Checa) y si éstas son significativas, se ha aplicado la Prueba ANOVA de un factor. Dicha prueba, permite rechazar la hipótesis de igualdad de la puntuación media otorgada por cada país todas las alternativas de participación analizadas, puesto que el nivel de significación observado es menor que 0,05. Las puntuaciones que se obtienen para cada una de las posibles formas de participación de las familias son: *Sólo en aspectos importantes* ($F_{2,310} = 38,881$; $p = ,000$); *En relación a los resultados académicos de sus hijos* ($F_{2,312} = 22,669$; $p = ,000$); *En los planes de convivencia* ($F_{2,311} = 45,883$; $p = ,000$); y *Cuando se les requiera* ($F_{2,311} = 5,217$; $p = ,006$). Posteriormente, para conocer concretamente entre qué niveles de la variable independiente (países) existen diferencias estadísticamente significativas se aplicó la prueba de Diferencias Mínimas Significativas (DMS) cuyos resultados se muestran en la tabla 5. Así, se muestra como los docentes húngaros y checos conceden significativamente mayor importancia que los españoles a la participación de los padres sólo en los aspectos importantes. Por su parte los checos, muestran una importancia significativa respecto a los docentes españoles y húngaros en relación a la participación de las familias en temas referentes a los resultados académicos de sus hijos y en los planes de convivencia.

Por último, los docentes húngaros destacan significativamente la importancia dada a la participación de los padres cuando se les requiera respecto a los docentes españoles.

Discusión

A través del presente trabajo es posible observar las diferentes percepciones de los docentes de tres países europeos sobre cómo se llevan con sus propios compañeros, los alumnos y las familias de estos. Son los docentes españoles quienes mejor se llevan con sus compañeros, los checos quienes peor relación tienen con los estudiantes, y los húngaros los que mejor se llevan con las familias de sus alumnos. A diferencia de la mayoría de los estudios actuales donde se analiza la prevalencia de las conductas violentas según los docentes donde por ejemplo los docentes españoles señalan como más prevalentes las agresiones verbales (insultar, poner moteos ofensivos y hablar mal) (Defensor del Pueblo, 2007).

Aunque son múltiples las veces que se realizan comparaciones entre los datos proporcionados por los alumnos y por los docentes, es necesario tener en cuenta que hay múltiples estudios que indican su discrepancia, apuntando que los profesores tienden a relatar más casos de maltrato que los alumnos, sobre todo cuando se les pregunta por todo el centro, y no sólo por su aula donde ellos serían realmente los responsables (Defensor del Pueblo, 2000). Algunos autores atribuyen esta diferencia de resultados a una negación del problema por parte del profesorado (Sullivan, 2000), o bien, tal y como indica Rigby (1996), en la misma línea, que

los docentes poseen un escaso conocimiento de los problemas o conflictos que se producen, así como del impacto que éstos tienen sobre las víctimas. Aunque en este caso, la comparación de los diferentes países superaría estas limitaciones, ya que en todos los casos se compara opiniones de los docentes, y la imagen que ellos consideran tienen de sí mismos los compañeros y los alumnos, siendo los docentes españoles y checos los que señalan mejores opiniones sobre ellos por parte de sus compañeros. Respecto a opinión que tendrían los alumnos, señalar que son los docentes españoles los que mejor autopercepción poseen.

Por último, en el análisis realizado sobre la importancia atribuida por los docentes a la participación de la familia en el centro educativo a través de diferentes alternativas, se puede observar que los docentes españoles señalan la participación en los planes de convivencia como la más importante, a pesar de ser la reunión con el tutor/a la vía ha-

bitual de comunicación con el centro por parte de los padres (Martín-Muñoz, 2003). La comparación entre países muestra que son los docentes húngaros y checos los que mayor importancia dan a la participación de los padres sólo en los aspectos importantes, mientras que los docentes checos muestran una importancia significativa respecto a españoles y húngaros en la participación en los resultados académicos de sus hijos y en los planes de convivencia. Es de suma importancia la concienciación de los docentes sobre la importancia de la participación de las familias, que se releja en los niveles de importancia dados a cada una de las alternativas propuestas de participación. Concretamente, son muchos los programas y los planes de convivencia que se implica a los padres en la resolución de conflictos y en la mejora del clima escolar (Ahmed y Braithwaite, 2006; O'Donnell, 1995; O'Moore, 1995; Smith, Schneider, Smith, y Ananiadou, 2004).

Referencias

- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural.
- Ahmed, E. y Braithwaite, V. (2006). Bullying and Victimization: Cause for Concern for both Families and Schools. *Social Psychology of Education, 7*, 35-54.
- Chapell, M., Casey, D., de la Cruz, C., Ferrel, J., Forman, J., Lipkin, R., Newsham, M., Stearling, M., & Whittaker, S. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence, 39*(153), 53-64.
- Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K. & Funk, J.B. (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *The Journal of School Health, 79*(9), 347-355.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fisher, K. & Kettl, P. (2003). Teachers' Perceptions of School Violence. *Journal of Pediatric Health Care, 17*, 79-83.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Padilla, D., Cano, A., & Pérez-Moreno, P.J. (2005). Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problems in Spain, France, Rep. Checa and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 5*(2), 101-112.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez, M.C., y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education, 24*(1), 49-59.
- Gordillo, M.V. (1988). La satisfacción personal del profesor: consecuencias para la orientación educativa. En A. Villa (Coord.), *Pers-*

- pectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea/II Congreso mundial vasco.
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. En R. Ruz y J. Coquelet (Eds.), *Convivencia escolar y calidad de la educación*. (pp. 67-95). Santiago: Ministerio de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Martín-Muñoz, J. (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Informe final*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Meyer, H.A., Astor, R.A., & Behre, W. (2002). Teachers' reasoning about school violence: The role of gender and location. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 499-528.
- Muñiz, J. y Hambleton, R.K. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los test. *Papeles del Psicólogo*, 66, 63-70.
- Newman-Carlson, D. & Horne, A.M. (2004). Bully Busters: A Psychoeducational Intervention for Reducing Bullying Behavior in Middle School Students. *Journal of Counseling and Development*, 82(3), 259-267.
- O'Donnell, V. (1995). *Bullying: A resource guide for Parents & Teachers*. Dublin: Attic Press.
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: El Burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- O'Moore, A.M. (1995). Bullying behaviour in children and adolescents in Ireland. *Children and Society*, 9, 54-72.
- Orpinas, P., Horne, A.M., & Multisite Violence Prevention Proyet (2004). A Teacher-Focused Approach to Prevent and Reduce Students' Aggressive Behavior. The GREAT Teacher Program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(1S), 29-38.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Otero-López, J.M., Castro, C., Villardefrancos, E., y Santiago, M.J. (2009). Insatisfacción laboral y burnout en profesores de secundaria: las conductas y/o actitudes problemáticas de los estudiantes y el manejo del conflicto a examen. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99-111.
- Peiró, J., Luque, O., Meliá, J.L., y Loscertales, F. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla: Ciencias de la Educación.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools: And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Smith, J.D., Schneider, H., Smith, P.K., y Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.
- Seva, A. (1986). *La salud mental de los profesores*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Auckland: Oxford University Press.

Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de Primaria y Secundaria

Rafael López Atxurra y M. Ángeles de la Caba Collado
Universidad del País Vasco

El objetivo de este trabajo es analizar estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar, como primer paso para el diseño de un programa educativo de mejora de la autonomía y los buenos tratos. Para ello, se ha utilizado una muestra de 1018 estudiantes de 10 a 14 años, que cursan el último ciclo de Educación Primaria y el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, pertenecientes a doce centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca. Se les ha administrado un cuestionario situacional con breves historias de maltrato escolar en las que se les pregunta a) qué harían si se encontrasen en la posición de víctimas y b) qué harían como compañeros, así como un cuestionario de afrontamiento proactivo. El análisis de los datos pone de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre cursos, disminuyendo el peso de las estrategias positivas y aumentando las negativas en los cursos superiores. Asimismo, cabe destacar que hay relación entre afrontamiento proactivo y el tipo de estrategia de afrontamiento adoptado en situaciones concretas de maltrato, si bien no siempre esta relación es positiva.

Palabras clave: Malos tratos, autonomía, convivencia escolar, estrategias de afrontamiento, educación para la ciudadanía.

Coping strategies for abuse at school in students of Primary and Secondary Education. The aim of the study was to analyze what coping strategies are preferred by 10 to 14-year-old students when faced with abuse, in order to detect educational needs which will help design programs for enhancing autonomy and good (as opposed to ill) treatment. The sample group analyzed comprised 1018 students from the last two years of primary school and the first two years of secondary school. The students came from twelve different schools. Participants were given a situational questionnaire with brief stories of abuse, in which they were asked a) what they would do if they were to find themselves in the position of the victims and b) what they would do as classmates and friends. They were also given a proactive coping questionnaire. The data analysis revealed the existence of statistically significant differences between school years, with an increase in the weight of negative strategies among older students, as well as a clear relationship between proactive coping and the type of coping strategy adopted in specific situations of abuse, although this relationship was not always positive.

Keywords: Abuse, autonomy, peaceful coexistence at school, coping strategies, citizenship education.

El desarrollo constructivo de competencias de autonomía, buenos tratos y ciudadanía es particularmente importante en el

marco de un mundo globalizado, que ha suscitado un cúmulo de problemas, desestabilizando los marcos de convivencia y planteando nuevos retos para convivir de forma participativa en las sociedades complejas actuales. Eso requiere la intervención educativa a todos los niveles (Comellas y Lojo, 2008; Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-

Aguado, 2001, 2006; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Ortega y Del Rey, 2004; Trianes, 2000), para que las nuevas generaciones sean capaces de cuidar de sí mismas, de los otros y de las cosas, no siendo indiferentes a las responsabilidades concretas que entraña una ética del cuidado. En esta línea han surgido un buen número de propuestas, desde la Educación para la convivencia (Charney, 1991; Elias, Arnold, y Steiger-Hussey, 2003; Hoffmans-Gosset, 2000; McNamara y Moreton, 1995; Torrego, 2006), la Resolución de Conflictos (Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Pienda, González-Castro y Bernardo, 2007; Boqué, 2002; Jones y Compton, 2003; MacGrath, 1998; McBeth y Fine, 1995; McRae, 1998; Torrego, 2005), la Educación para la Ciudadanía (Arnot, 2009; Consejo de Europa, 2005) o la Educación Emocional (Bisquerria, 2009; Zeidner, Matthews, y Roberts, 2009), por citar algunas.

Fomentar competencias emocionales y sociales para la convivencia ciudadana es un objetivo educativo importante a lo largo de todo el ciclo vital, máxime si tenemos en cuenta que el desarrollo personal, el bienestar de la comunidad y el rendimiento eficaz están estrechamente interrelacionados (Church, Bascia, y Shragge, 2008; Leary, 2000; Weist, Evans, y Lever, 2003). Si cabe es aún más importante a medida que las chicas y los chicos se acercan a la adolescencia, momento éste en que la importancia del grupo y la necesidad de autoafirmación hacen imprescindibles las habilidades de afrontamiento y la resolución no violenta de los conflictos.

Ayudar a los adolescentes a canalizar la agresividad para autoafirmarse y buscar su identidad de forma respetuosa con las personas y el entorno que les rodea es una tarea educativa ineludible no sólo para preservar su bienestar personal sino también para potenciar la convivencia escolar y la cohesión social. En este sentido, es importante destacar que violencia no es sinónimo de agresividad. “La agresividad es positiva y necesaria para afirmarse. El niño, como el adulto, tiene necesidad de oponerse, de contestar, de

rechazar. La agresividad es una búsqueda de uno mismo a través de las reacciones de los otros, es buscar un sentido y expresar diferentes necesidades: ser escuchado, ser comprendido, ser reconocido” (Heughebaert y Maricq, 2004, p.12). La agresividad, como manifestación de oposición, es necesaria para la construcción de la identidad y la autonomía. El problema se plantea cuando se adoptan formas violentas, entendiéndose por violencia todo lo que conlleva rechazo, exclusión y negación, ya sea del otro o de uno mismo.

No es suficiente con educar para el uso de estrategias no violentas, sino que, además, es necesario trabajar la capacidad para valorar y emplear las estrategias positivas de ayuda y defensa asertiva. Sólo así es posible empatizar con lo que les sucede a los otros y defender las cosas que son de todos. Se trata, sin duda, de un reto educativo no siempre fácil de afrontar. Exige adaptar las propuestas de intervención, dentro y fuera de las aulas, a la identificación de actitudes de afrontamiento ante situaciones posibles de malos tratos y acoso en los centros educativos. Esto es particularmente importante si tenemos en cuenta las numerosas investigaciones que estudian el papel de “víctima” y “agresor”, así como otros roles relevantes, tales como el defensor de la víctima o el observador pasivo (Cuadrado y Fernandez, 2009; Solberg, Olweus, y Endresen 2007; Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, Winter, Velrhus y Ormel, 2005).

El objetivo general de este trabajo es identificar las actitudes de afrontamiento ante los malos tratos en el último ciclo de Primaria y primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, como punto de partida para la proyección de espacios de intervención. Más concretamente, las preguntas que han guiado la recogida y análisis de los datos, han sido las siguientes:

- 1.- ¿Cuáles son las actitudes que tienen el alumnado ante la violencia escolar tanto desde la posición “víctima” como de “compañeros”? ¿Qué presencia tienen las respuestas pasivas

- y de reciprocidad negativa frente a las de afrontamiento positivo, tales como la asertividad o búsqueda de ayuda?
- 2.- ¿Influye la edad en las actitudes de afrontamiento? ¿Hay diferencias estadísticamente significativas en el tipo de estrategias elegidas en función del curso al que pertenecen el alumno?
 - 3.- ¿Hay relación entre afrontamiento proactivo y estrategia de afrontamiento ante situaciones de maltrato? ¿Es una relación estadísticamente significativa con implicaciones educativas?

Método

Participantes

El diseño de la investigación es descriptivo y los participantes en el estudio han sido 1018 estudiantes. En concreto han participado 590 del último ciclo de Educación Primaria (293 chicas y 297 chicos) y 428 del primer ciclo de ESO (216 chicas y 212 chicos). En total se ha contado con 12 centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca, que abarca una tipología amplia, de población urbana grande, media y pequeña, así como centros públicos y privados.

Instrumentos

El *procedimiento* de recogida de datos se ha llevado a cabo con dos instrumentos: el PCS (Schwarzer y Knoll, 2009) y un cuestionario situacional construido por el equipo investigador.

El PCS -"Proactive Coping Scale"- es un cuestionario que permite evaluar el afrontamiento proactivo. Este consiste en la disposición de la persona para afrontar de forma positiva las situaciones y demandas que suponen reto o amenaza, confiando en la propia capacidad y regulando la respuesta dada a tales situaciones para conseguir los propios fines y bienestar personal. El cuestionario es una escala de tipo Likert, con cuatro alternativas de respuesta, que consta de 14 ítems, de los cuales tres tienen una

formulación negativa, que permiten obtener, con una única dimensión, una puntuación en afrontamiento proactivo.

El cuestionario situacional consta de 12 historias muy breves y un espectro amplio de situaciones, clasificadas en tres grupos. El primer grupo recoge situaciones de maltrato físico y psicológico entre iguales que consisten en insultar y ridiculizar (H^a1), esconder y romper objetos personales (H^a2), maltratar con uso de medio tecnológico entre chicos (H^a 3) y entre chicas (H^a 7), amenazar y chantajear (H^a8). Asimismo, se recogen dos historias de ataque a la privacidad (H^a 4) y aislamiento o marginación (H^a 6). En el segundo grupo se presentan tratos inadecuados en el comportamiento que el profesorado muestra hacia algún alumno o alumna, tales como ignorar el trabajo (H^a10), ridiculizar (H^a11) y castigar injustamente (H^a12). Finalmente, se recoge una situación de ataque a los bienes comunes con la quema de una papelería (H^a 9).

En cada una de las historias se pregunta a) "qué harías tú si fueses" el alumno o la alumna a quien le sucede y b) "qué harías como compañero o compañera", dando diferentes alternativas para cada posición, que se agrupan en *tres dimensiones* de afrontamiento: pasivo, activo negativo y activo positivo. En la *posición de víctima*, el afrontamiento pasivo, se recoge en la opción "nada" (callar, aguantar...), mientras que el afrontamiento activo negativo tiene dos opciones. Por una parte, la respuesta inmediata de "hacer lo mismo" (pegar, romper, insultar, etc.) y, por otra parte, la opción de reciprocidad negativa diferida, que se fundamenta en "esperar el momento". El afrontamiento activo positivo engloba dos opciones: 1) frenar la situación de manera directa y asertiva (pedir que le dejen en paz...) y 2) buscar ayuda. Finalmente, se recoge la opción de "otras alternativas", bajo el epígrafe "no haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es...". En la *posición de compañera o compañero* que presencia la situación de malos tratos se han planteado también tres dimensiones de afrontamiento. El afrontamiento pasivo tiene dos opciones, una de

huida total y otra de observación pasiva del maltrato; el activo negativo recoge la regla de “hacer lo mismo” y el activo positivo tiene otras dos opciones: afrontar asertivamente la situación o buscar ayuda. Finalmente se ofrece una sexta y última respuesta, con la posibilidad de otras alternativas.

Procedimiento

En el trabajo se han seguido dos fases. La primera fase ha sido de recogida de la información, aplicando los dos cuestionarios tanto en quinto y sexto de Educación Primaria como en primero y segundo de Secundaria, en dos sesiones sucesivas. La segunda fase, de análisis de los resultados, se ha llevado a cabo con el programa estadístico SPSS, versión 16. Para los contrastes de medias en el cuestionario de afrontamiento proactivo se ha utilizado el estadístico F de Fisher y para analizar los resultados del cuestionario situacional el Chi cuadrado.

Resultados

Para exponer los resultados se presentarán, en primer lugar, los resultados sobre el cuestionario situacional, detallando el análisis por cursos, y después los obtenidos con el cuestionario de afrontamiento proactivo, así como algunos análisis de relación entre ambas variables.

Análisis de las estrategias de afrontamiento por curso

Para ver si las diferencias en la distribución de las respuestas de afrontamiento son estadísticamente significativas en función de su pertenencia a diferentes cursos -de Primaria y Secundaria- se han realizado análisis de contingencias y, asimismo, se ha calculado el Chi cuadrado y la significatividad para cada una de las historias prototípicas de malos tratos. En la Tabla 1 se presentan los porcentajes por cursos en la posición de víctima, así como el Chi cuadrado, grados de libertad y significatividad de cada historia. Se observa que, efectivamente, las diferencias son estadísticamente significativas en todos los casos ($p < .001$ H^a 1, H^a2, H^a 4

e H^a9, $p < .01$ en H^a 3, H^a 5, H^a 6, H^a 7, H^a 8, H^a 10, H^a 11 y $p < .05$ en la H^a 12). Por ello, podemos rechazar la hipótesis nula, de independencia entre las variables analizadas, y aceptar, consecuentemente la hipótesis alternativa de relación entre las variables de “estrategia de afrontamiento utilizada” y “curso”.

Como tendencia general se observa que el peso de las actitudes positivas (estrategias asertivas y de búsqueda de ayuda) baja de quinto de Primaria a segundo de la ESO, aunque esta tendencia es mucho más acentuada en el caso de la asertividad que en el de la búsqueda de ayuda. Por el contrario, el peso de las actitudes negativas no solo no baja, como hubiera cabido esperar, sino que incluso sube, tanto desde la posición de víctima como de compañero. Sin embargo, esa tendencia de descenso o de aumento no es lineal, de curso a curso, como se puede apreciar en la Tabla 1.

Los porcentajes de las respuestas de afrontamiento activo basados en la reciprocidad negativa directa, que consisten en “hacer lo mismo” que te hacen (insultar, romper, golpear...) aumentan en función del curso. No sólo no se observa una disminución de la respuesta negativa en los cursos superiores sino que, por el contrario, hay un repunte, siendo incluso mayor el porcentaje de alumnado que opta por hacerle lo mismo al atacante en comparación con los cursos inferiores. Ese aumento o repunte se da de dos maneras. En la mayoría de los casos hay una tendencia oscilante, de manera que suben los porcentajes de sexto, con respecto a quinto, para bajar en 1º de la ESO y volver a subir en 2º ESO. Sin embargo, la subida es lineal, a lo largo de todos los cursos, en dos historias (H^a 1: hacer burla e insultar e H^a11: ridiculizar un alumno). Como excepción, en la historia donde se presenta un caso de aislamiento a un compañero (H^a6), la tendencia a posicionarse a favor de “hacer lo mismo” disminuye en la ESO.

La respuesta de afrontamiento diferida, de “esperar el momento para hacerle una faena cuando no se de cuenta”, tiene una presencia porcentual menor que la estrategia de

Tabla 1. Estrategias de afrontamiento en la posición de víctima por cursos (N=1018).

	Historias entre iguales								Bienes Públicos		Profesor-Alumno	
	H ¹	H ²	H ³	H ⁴	H ⁵	H ⁶	H ⁷	H ⁸	H ⁹	H ¹⁰	H ¹¹	H ¹²
Chi c	43'146	58'828	36'011	57'070	35'780	38'183	33'619	33'963	53'728	39'112	38,895	26,329
gl.	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Signif.	.000	.000	.002	.000	.002	.001	.004	.003	.000	.001	.001	.035
	***	***	**	***	**	**	**	**	***	**	**	*
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Pasiva												
5 ^o EP ^r	5,4	1,5	3	4	3	8,1	4,3	6,4	24,8	14	15,9	10,3
6 ^o EP ^r	4,7	2,2	1,7	3,9	3,9	13,3	3	3,5	34,3	20,8	18,6	9,6
1 ^o ESO	9,2	1,7	2,5	5	4,6	14,6	7,1	5,5	33,9	18,9	11,9	6,7
2 ^o ESO	5,2	2,6	2,6	4,6	2,6	12,3	3,9	7,9	44	8,6	11,3	7,3
Esperar momento												
5 ^o EP ^r	6,9	6,9	4,5	4	1,2	2,7	5,8	4	0	5	4,3	5,5
6 ^o EP ^r	7,7	7,8	5,2	4,7	3,9	5,2	9,1	3,5	0	6,2	8	6,6
1 ^o ESO	8	16,9	6,3	7,6	3,4	3,3	8,4	5,5	0	6,3	6,8	6,3
2 ^o ESO	7,7	8,4	3,2	7,8	5,2	3,9	8,4	10,6	0	13,8	6,6	7,3
Hacer lo mismo												
5 ^o EP ^r	6,6	13,3	14,5	33,3	24,9	25,2	16,4	17,5	0	6,9	20,2	7
6 ^o EP ^r	7,3	19	17,8	43,8	37,8	32,6	23,8	21,7	0	3,1	21,7	14,5
1 ^o ESO	10,1	14	15	38,2	27,4	23,4	12,2	20,2	0	5,5	31,8	14,2
2 ^o ESO	20	29	27,1	39,2	40,5	18,7	21,9	23,8	0	9,9	35,1	9,3
Asertiva												
5 ^o EP ^r	36,7	45,2	29,4	41,9	34,3	49,8	39,5	34	56,8	57,3	48,9	64,8
6 ^o EP ^r	39,9	27,6	21,7	24,9	22,7	32,6	25,1	24,8	47,6	53,5	46,9	60,5
1 ^o ESO	29,8	34,3	14,2	29	29,5	47,7	30,3	25,6	46,4	57,1	37,7	58,6
2 ^o ESO	38,1	27,1	16,8	20,3	23,5	51,6	26,5	28,5	48	55,3	35,1	60,7
Buscar ayuda												
5 ^o EP ^r	35,7	27,4	38,8	7	27,7	5,4	25,8	24,2	13,4	9	6,1	7
6 ^o EP ^r	30	32,8	42,6	5,2	20,2	5,2	26,8	30,1	12,3	5,3	2,2	2,2
1 ^o ESO	32,8	24,2	49,6	4,6	23,2	3,3	31,9	31,1	12,1	5	6,4	5,9
2 ^o ESO	17,4	24,5	38,7	1,3	18,3	0,6	27,1	15,2	1,3	3,9	4,6	4
Otras												
5 ^o EP ^r	8,7	5,7	9,7	9,8	8,8	8,7	8,2	13,8	5	7,8	4,6	5,4
6 ^o EP ^r	10,3	10,6	10,9	17,5	11,5	11,1	12,1	16,4	5,7	11,1	2,6	6,6
1 ^o ESO	10,1	8,9	12,5	15,5	11,8	7,7	10,1	12,1	7,5	7,1	5,4	8,3
2 ^o ESO	11,6	8,4	11,6	26,8	9,8	12,9	12,2	13,9	6,6	8,5	7,3	11,3

5^o Educación Primaria (N= 328); 6^o Educación Primaria (N= 262); 1^o Educación Secundaria Obligatoria (N= 263); 2^o Educación Secundaria Obligatoria (N= 165); *p < .05; **p < .01; ***p < .001

reciprocidad negativa directa (“hacerle lo mismo”). No obstante, sigue una tendencia de aumento, que en algunas historias es claramente progresivo (H³ 4 e H³ 10) y en otras oscilante, aunque, en cualquier caso, con porcentajes superiores en segundo de la ESO que en quinto de primaria. Frente a esta orientación dominante, en la historia de maltrato físico y psíquico entre chicos (H³ 3) se observa que la tendencia de subida mantenida durante los tres primeros cursos, da un giro brusco de bajada en segundo de la ESO.

Afrontar la situación de forma directa y asertiva parece seguir una tendencia que tiene fuertes implicaciones educativas. Lejos de aumentar la opción por esta estrategia en los cursos superiores sucede justamente lo contrario, excepto en dos casos (H¹ e H⁶). El alumnado de quinto de primaria es quien más elige la estrategia de frenar aser-

tivamente los malos tratos que provienen de los iguales. Si nos fijamos en los porcentajes vemos que bajan de quinto a sexto, mientras que la tendencia de la ESO con respecto a primero es más variable, en función del tipo de situaciones.

La “búsqueda de ayuda” es una forma de afrontamiento que tiene menor peso porcentual en segundo de la ESO. Únicamente en la historia de maltrato físico y psicológico entre chicas (H⁷) el porcentaje es superior que en primero, mientras que la misma historia entre chicos (H³) se mantiene en porcentajes similares.

En términos porcentuales, la actitud pasiva de “no hacer nada” es la menos elegida en las historias de malos tratos entre iguales, con porcentajes que están por debajo del 10%, excepto en la H⁶. Los porcentajes más bajos están en la historia segunda don-

Tabla 2. Estrategias de afrontamiento por cursos en la posición de compañero (N=1018).

	Historias entre iguales								Bienes Públicos		Profesor-Alumno	
	H ¹	H ²	H ³	H ⁴	H ⁵	H ⁶	H ⁷	H ⁸	H ⁹	H ¹⁰	H ¹¹	H ¹²
Chi c	45,441	34,103	23,490	46,516	31,956	29,258	14,023	13,294	55,344	37,750	23,734	23,377
gl.	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Signif.	.000	.003	.074	.000	.007	.015	.524	.580	.000	.001	.070	.076
	***	**		***	**	*			***	**		
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Pasiva-Huida												
5 ^o Epr	4,5	6,9	4,2	4,2	6,3	21,8	6,1	7,7	15,4	0	0	0
6 ^o Epr	3,9	3,9	4,8	7	4,8	23,7	7,5	7,1	19,8	0	0	0
1 ^o ESO	4,2	5,4	4,7	4,2	6,4	13,8	9,2	4,2	21,4	0	0	0
2 ^o ESO	3,3	5,8	5,8	4,6	5,8	20,1	7,8	7,9	32,5	0	0	0
Pasiva-Observar												
5 ^o Epr	7,9	6,3	4,7	4,2	4,8	6,9	8,9	4	5,6	12,4	14,8	8,5
6 ^o Epr	6,9	8,3	5	10,9	3,5	6,9	3,9	5,8	10,6	18,8	19	12,4
1 ^o ESO	5,9	7,9	6,4	12,9	5,9	11,7	8	5,5	7,6	17,9	18	10,1
2 ^o ESO	7,2	7,1	4,5	9,8	2,6	11	8,5	3,9	14,6	23,9	16,4	13
Haerle lo mismo												
5 ^o Epr	3	5,7	22,3	25,6	27,2	9,6	14,1	15,7	0	9,9	11,1	6,6
6 ^o Epr	5,2	9,6	26	23,5	34,2	4,7	16,7	13,8	0	8,4	9,7	9,3
1 ^o ESO	6,3	10,4	22,5	22,9	32,2	11,3	12,6	14,8	0	14,5	15,5	9,2
2 ^o ESO	17	19,2	31,8	26,8	48,7	7,1	13,7	20,4	0	18,9	15,1	11
Asertiva												
5 ^o Epr	51,1	51,1	35,8	49,1	36,3	46,3	49,8	51,5	53,9	63,7	62,8	67,7
6 ^o Epr	54,9	43,4	29,1	46,5	30,3	49,6	50,9	52,4	42,3	64,4	65,5	70,6
1 ^o ESO	59	45	26,7	45,8	30,5	46,3	47,9	48,5	46,2	56,2	52,7	71,4
2 ^o ESO	54	46,8	24,7	41,8	25,6	48,1	51,6	48,7	39,1	47,9	57,6	66,9
Buscar ayuda												
5 ^o Epr	23,9	19,9	27,7	11,1	18,1	6,6	11,3	14,2	19,4	9,9	7,3	9,8
6 ^o Epr	20,1	20,8	30,4	5,7	19	2,6	8,3	13,3	19,8	4,4	3,1	3,7
1 ^o ESO	17,2	18,4	33,1	5	15,3	5,8	12,2	17,7	20,6	8,4	8,8	5,5
2 ^o ESO	11,8	9,6	23,4	2	8,3	1,9	6,5	9,9	6,6	3,9	4,6	3,9
Otras												
5 ^o Epr	9,6	10	5,3	5,7	7,3	9	9,8	6,8	5,6	4	4	7,4
6 ^o Epr	9	14	4,7	6,4	8,2	12,5	12,7	7,6	7,5	4	2,7	4
1 ^o ESO	7,4	12,9	6,6	9,2	9,7	11,1	10,1	9,3	4,2	3	5	3,8
2 ^o ESO	6,7	11,5	9,8	15	9	11,7	11,8	9,2	7,2	5,4	6,3	5,2

5^o Educación Primaria (N= 328); 6^o Educación Primaria (N= 262); 1^o Educación Secundaria Obligatoria (N= 263); 2^o Educación Secundaria Obligatoria (N= 165); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

de se presenta un ataque a los bienes personales, escondiendo una mochila y rompiendo una chaqueta (H²), mientras que los más altos se dan en la historia sexta, donde se presenta una situación de aislamiento y en la octava donde hay chantaje-amenaza con grabación de imágenes sin permiso. Sin embargo, la tendencia a la pasividad es mayor en las historias que relatan tratos inadecuados del profesorado hacia el alumnado. En el caso de ataque a un bien común son aún mayores y la tendencia se agrava a medida que se trata de cursos superiores. Es decir, que las opiniones favorables a adoptar ante el problema una estrategia de pasividad, tanto de huir como de observar, aumentan porcentualmente y de manera considerable al elevarse la edad y curso del alumnado.

En la posición de compañero o compañera, tal y como puede observarse en la Tabla 2,

la prueba de Chi cuadrado de la distribución de las respuestas de afrontamiento en función de su pertenencia a uno u otro curso también es estadísticamente significativa en siete de las doce historias analizadas ($p < .001$ en la H¹, H⁴ e H⁹; $p < .01$ en H², H⁵ e H¹⁰ y $p < .05$ en H⁶) y marginalmente significativo ($p < .10$) en H³, H¹¹ e H¹².

Cabe destacar que cuando se ven a sí mismos como víctima de los malos tratos la respuesta es diferente que cuando se posicionan como compañeros. En primer lugar es muy llamativo el peso de las actitudes pasivas, porque un porcentaje considerable del alumnado opta o bien por “huir” de la situación o bien por quedarse mirando y “observar” el maltrato.

Sin embargo, parece que cuando se presencia una situación de violencia hacia una compañera o un compañero se opta por es-

trategias de reciprocidad negativa, en menor medida que cuando se sitúan en posición de víctima. Como excepción hay que señalar que en el caso de ataque de chico a compañera-amiga (H^a 5), así como en la situación en que unos chicos agreden a un chico y lo graban (H^a 3) los porcentajes de respuesta agresiva (como respuesta preferida) aumentan en casi todos los cursos con respecto a los porcentajes de respuesta agresiva en la situación de víctima, mientras que cuando se presenta la misma situación entre chicas (H^a 7) ese incremento no tiene lugar. En todo caso, en nueve historias la respuesta de hacerle lo mismo se presenta en 2^o de la ESO en porcentajes superiores que los que se obtienen en quinto de primaria, siendo llamativa la fuerte progresión lineal ascendente que se observa en algunas historias (H^a1 e H^a2). En la serie de historias que reflejan un trato injusto del profesor hacia el alumno también se observa que, en la posición de compañero, la actitud de devolverle “haciendo lo mismo” tiene una presencia importante, especialmente en la historia en la que el profesor ignora el trabajo del alumno (H^a 10).

Por otra parte, cuando se colocan en la posición de compañeros que presencian una situación de maltrato parece que se eligen respuestas positivas de asertividad en mayor medida que cuando se colocan en la posición de víctima, aunque no sucede tanto con la ayuda.

Afrontamiento proactivo y estrategias de afrontamiento

En primer lugar, se ha calculado la fiabilidad del cuestionario PCS (alfa de Cronbach= .72) y se han calculado las medias y desviaciones típicas tanto para Primaria ($M=2,73$ y $DT=0,44$) como para Secundaria ($M= 2,81$ y $DT=0,43$). Podemos decir que las diferencias de medias entre las dos etapas educativas en afrontamiento proactivo son estadísticamente significativas ($F = 4,60$ y $p < .05$).

Por otra parte, para ver si existen relaciones significativas entre afrontamiento proactivo y la estrategia de afrontamiento elegida en las situaciones de malos tratos en el entorno escolar se han realizado análisis de varianza con un factor de seis niveles. En primer lugar, se ha comprobado la homogeneidad de las varianzas, con el estadístico de Levene. Después se han llevado a cabo los ANOVAS y para comparar las medias de los seis niveles se ha utilizado el estadístico F de Fisher. En concreto, se han comparado las puntuaciones medias en el afrontamiento proactivo de los sujetos que pertenecen a uno de los seis grupos basados en la elección de la estrategia de afrontamiento ante situaciones de maltrato escolar (pasiva, asertiva, ayuda, reciprocidad negativa directa –hacer lo mismo-, reciprocidad negativa diferida –esperar el momento- u otras respuestas). En la Tabla 3 se presentan las his-

Tabla 3. *Relación entre PCS y estrategias de afrontamiento en la situación de víctima (N=1018).*

		H1	H2	H3	H5	H8	H10
	<i>F</i>	2,69	3,47	3,11	2,25	2,62	2,80
	<i>g.l</i>	5	5	5	5	5	5
	<i>sign.</i>	.020	.004	.009	.048	.023	.016
Pasiva	<i>M</i>	2,67	2,46	2,60	2,67	2,86	2,74
	<i>D.T</i>	0,46	0,49	0,40	0,42	0,46	0,43
Esperar el momento	<i>M</i>	2,77	2,86	2,73	2,71	2,79	2,88
	<i>D.T</i>	0,42	0,41	0,38	,44	,42	,52
Hacerle lo mismo	<i>M</i>	2,84	2,83	2,87	2,81	2,82	2,72
	<i>D.T</i>	0,48	0,44	0,44	0,43	0,42	0,33
Asertiva	<i>M</i>	2,72	2,73	2,69	2,75	2,71	2,78
	<i>D.T</i>	0,41	0,43	0,45	0,45	0,42	0,43
Buscar ayuda	<i>M</i>	2,75	2,73	2,76	2,70	2,72	2,57
	<i>D.T</i>	0,42	0,43	0,43	0,40	0,42	0,37
Otros	<i>M</i>	2,90	2,84	2,82	2,86	2,83	2,82
	<i>D.T</i>	0,49	0,45	0,44	0,42	0,49	0,47

Tabla 4. Relación entre PCS y estrategias de afrontamiento en la situación de compañero (N=1018).

		H4	H5	H6	H7	H10	H12
	<i>F</i>	3,001	3,60	2,49	2,55	3,11	6,65
	g.l	5	5	5	5	5	5
	sign.	.011	.003	.030	.026	.009	.000
Pasiva-huir	<i>M</i>	2,75	2,68	2,74	2,68		
	<i>D.T</i>	0,47	0,42	0,43	0,45		
Pasiva-observar	<i>M</i>	2,72	2,66	2,87	2,90	2,68	2,56
	<i>D.T</i>	0,45	0,37	0,49	,38	0,42	0,36
Asertiva	<i>M</i>	2,80	2,74	2,77	2,78	2,80	2,81
	<i>D.T</i>	0,42	0,43	0,42	0,43	0,44	0,41
Hacerle lo mismo	<i>M</i>	2,76	2,86	2,68	2,76	2,80	2,74
	<i>D.T</i>	0,45	0,42	0,40	0,44	0,43	0,49
Buscar ayuda	<i>M</i>	2,53	2,69	2,63	2,65	2,61	2,60
	<i>D.T</i>	0,41	0,45	0,47	0,43	0,40	0,49
Otras	<i>M</i>	2,80	2,75	2,84	2,78	2,76	2,82
	<i>D.T</i>	0,42	0,44	0,44	0,44	0,34	0,47

torias en las que se han encontrado diferencias significativas en la posición de víctima, especificando para cada situación la *F*, los grados de libertad y la significatividad.

Como se puede apreciar en la tabla las diferencias son significativas en la mitad de las historias, de manera que puede afirmarse que hay relación entre el nivel de afrontamiento proactivo y la estrategia de afrontamiento elegida ($p < .05$) en las historias primera, segunda, tercera, quinta, octava y décima. La relación es solo tendencial en las historias nueve y doce y no son significativas en el resto.

En la Tabla 4 se presentan los resultados para aquellas historias en las que se han encontrado diferencias significativas en la posición de compañeros, con la *F*, los grados de libertad y significatividad para cada una. Como puede verse puede decirse que hay relación entre afrontamiento proactivo y estrategia de afrontamiento elegido en la situación de maltrato en seis de las doce historias (H^a 4, 5, 6, 7, 10 y 12, con $p < .05$) siendo tendencial la relación en las H^a 1, 8, 9 y 11.

En aquellos casos en que hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas se han hecho comparaciones post-hoc mediante el estadístico HSD de Tukey para cada historia. Entre los resultados cabe destacar una tendencia que es muy relevante por sus implicaciones educativas. En algu-

nas historias resulta que puntúan más alto en afrontamiento proactivo los que eligen la estrategia de reciprocidad negativa (H^a 3, H^a 5 e H^a 10), siendo estadísticamente significativas las diferencias ($p < .05$) en comparación con el asertivo y con el que pide ayuda. Por lo demás, quien elige estrategias asertivas puntúa significativamente más alto ($p < .05$) que quien pide ayuda y, como cabía esperar que quien elige estrategias pasivas (H^a 2, H^a 4, H^a 8).

Discusión y conclusiones

En primer lugar hay que destacar que el peso porcentual de las actitudes de afrontamiento positivas (frenar, pedir ayuda) es mayor que el de las actitudes de reciprocidad negativa y las pasivas. Sin embargo, es preciso hacer hincapié en la variabilidad de esos porcentajes, en función de que se les pida colocarse como víctimas o como compañeros de la víctima, el contexto de la historia y el tipo de maltrato infligido. En algunos casos, los porcentajes de las respuestas de reciprocidad negativa (“hacer lo mismo que te hacen a ti” –insultar, romper...- o “esperar el momento para hacer lo mismo”) suben alarmantemente, sobre todo, cuando se colocan en la posición de víctima. También es llamativa la subida porcentual de las respuestas de pasividad en algunas historias de

maltrato entre compañeros y de ataque a bienes comunes.

El análisis curso a curso nos ha permitido obtener una visión más dinámica de la evolución en la elección que hacen las alumnas y los alumnos. Existen diferencias estadísticamente significativas entre cursos, en cuanto a la elección de respuestas de afrontamiento se refiere. Es muy llamativo que el peso porcentual de las estrategias positivas baje, especialmente en el caso de la asertividad y, aunque en menor medida, también en la búsqueda de ayuda, mientras que, por el contrario el peso de las respuestas de afrontamiento negativo se incrementa en los cursos superiores. Esta tendencia confirma los hallazgos destacados por investigaciones anteriores (Defensor del Pueblo, 2007), de manera que la violencia escolar parece aumentar, al menos hasta segundo curso de la ESO.

Este resultado plantea retos importantes de cara a la intervención educativa, máxime si tenemos en cuenta que es una tendencia que, con matices en algunas historias, se observa tanto cuando las y los estudiantes se colocan en la posición de “la víctima” de los malos tratos como en la posición de “compañero o compañera” que presencia la escena. Entre esas implicaciones cabe destacar, especialmente, la necesidad de reforzar la introducción de programas de prevención y afrontamiento del acoso, especialmente en sexto de Educación Primaria y primero de la ESO, donde los porcentajes de respuestas negativas son más altos.

En segundo lugar, parece que el sexo de las y los protagonistas influye en las actitudes

de afrontamiento que se eligen, tanto desde la posición de víctima como de compañero o compañera. En las historias donde las víctimas de la violencia son chicos maltratados los porcentajes de respuestas asertivas disminuyen considerablemente a favor de la petición de ayuda, mientras que cuando las protagonistas son chicas sucede exactamente lo contrario. Es curioso también cómo el sexo de los protagonistas parece influir en el aumento de los porcentajes de respuestas de reciprocidad negativa como, por ejemplo, en el caso de la chica maltratada por el amigo.

Por último, los resultados ponen de manifiesto que hay relación entre la puntuación obtenida en afrontamiento proactivo y el tipo de estrategia de afrontamiento ante situaciones concretas de malos tratos. Sin embargo, esa relación no siempre parece ser positiva y eso es algo que debe ser tenido en cuenta a la hora de diseñar la intervención educativa. En algunas ocasiones tener una puntuación más alta en afrontamiento proactivo lleva a elegir estrategias de reciprocidad negativa, lo cual no hace sino poner de manifiesto que, a menos que se aborden educativamente las situaciones de malos tratos, una mejor capacidad proactiva no garantiza mejores respuestas en situación de conflicto.

Agradecimientos

Este trabajo es parte del proyecto de investigación “Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género” (EDU2008-01478/EDUC) de la convocatoria de ayudas Estatal a proyectos de I+D 2008.

Referencias

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda, J. A., González-Castro, P., y Bernardo, A.B. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula Abierta*, 35(1,2), 3-8.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Ministerio de Educación-Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Boque, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro.
- Charney, R. S. (1991). *Teaching children to care: management in the responsive classroom*. Greenfield MA: Northest Foundation for Children.

- Church, K., Bascia, N., y Shragge, E. (2008). *Learning through community. Exploring Participatory Practices*. Toronto: Springer.
- Comellas, M. J. y Lojo, M. (2008). *Un cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Consejo de Europa (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: EURYDICE.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2009). ¿Son comportamientos residuales las conductas violentas de las víctimas agresivas en las escuelas? Predominio y predicción. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 531-551.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M.J. (2001). *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
- Elias, M. J., Arnold, H., y Steiger-Hussey, C. (2003). *Best leadership practices for caring and successful schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Heughebaert, S. y Maricq, M. (2004). *Construire la non violence*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Hoffmans-Gosset, M. A. (2000). *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation* (4ª ed). Lyon: Chronique Sociale.
- Jones, T. S. y Compton, R. (2003). *Kids working it out: stories and strategies for making peace in our schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Leary, M.R. (2000). Affect, cognition and the social emotions. En J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: the role of affect in social cognition* (pp.331-357). New York: Cambridge University Press.
- Macbeth, F. y Fine, N. (1995). *Playing with fire. Creative conflict resolution for young adults*. Gabriola Islands: New Society Publishers (1ª edición inglesa: 1992).
- MacGrath, M. (1998). *The art of teaching peacefully: Improving behaviour and reducing conflict in the classroom*. London: David Fulton Publishers.
- McNamara, S. y Moreton, G. (1995). *Changing Behaviour. Teaching children with emotional and behavioural difficulties in primary and secondary classrooms*. London: David Fulton.
- McRae, B. (1998). *Negotiating and influencing skills: The art of creating and claiming value*. Thousand Oaks-California: Sage Publications.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito y realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Schwarzer, R. y Knoll, N. (2009). Proactive coping. En S. J. López (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 393-407). Oxford-England: Blackwell.
- Solberg, M., Olweus, D., y Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464.
- Torrego, J. C. (2005). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: GRAO.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Veenstra, R., Lindenbergh, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Velthuis, F., y Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- Weist, M. D., Evans, S.W., y Lever, N.A. (2003). *Handbook of School Mental Health. Advancing Practice and Research*. Toronto: Springer.
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. (2009). *What we know about emotional intelligence*. London: The Mit Press.

Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico

Rosa María Rodríguez Izquierdo
Universidad Pablo de Olavide

La discontinuidad cultural se refiere a la carencia de cohesión entre dos o más culturas. Este artículo analiza los resultados y conclusiones de la literatura científica referida a algunos de los temas que ilustran la incoherencia entre la cultura escolar y la doméstica. El objetivo principal es examinar las enormes diferencias que existen entre las principales expectativas y los valores culturales de las familias de los niños y niñas inmigrantes y lo que se espera de ellos en el entorno escolar y cómo estas diferencias influyen en los procesos cognitivos y en el rendimiento académico de estos estudiantes. Para ello, se ha realizado una exploración de diversas bases de datos especializadas e investigaciones llevadas a cabo en EEUU, un país con una larga tradición en la acogida de escolares inmigrantes. Los resultados de la investigación sugieren que los retos académicos de muchos alumnos inmigrantes están vinculados a la percepción de discontinuidad cultural entre el hogar y la escuela que perciben los estudiantes. Finalmente, los resultados también demuestran que la teoría de la discontinuidad cultural ayuda a comprender la falta de participación de algunos padres inmigrantes en el proceso educativo de sus hijos.

Palabras clave: Cultura escolar, cultura familiar, desigualdades educativas, lenguas, participación familiar.

Cultural discontinuity. Immigrant students and academic success. Cultural discontinuity refers to the lack of cohesion between two or more cultures. This article reviews the scientific literature on some of the issues that illustrate the incongruence between home and school cultures. The main objective of this article is to examine the huge differences that exist between the main expectations and cultural values of immigrant children and their families and what is expected of them in the school environment and how this discontinuity between home and school socialization patterns influence the cognitive processes and academic achievement of these students. We have undertaken an exploration of various documentary sources: specialized databases and research studies carried out in USA, a country with a long tradition in integrating immigrant students. Education researchers have suggested that the academic challenges faced by many immigrant students are linked to perceived cultural discontinuity between students' home- and school-based experiences. Finally, we also argue that the cultural discontinuity theory helps to understand the lack of participation of some immigrant parents in the educational process of their children.

Keywords: School culture, family culture, educative inequalities, languages, family participation.

El presente trabajo, pretende ofrecer una revisión de la discontinuidad cultural entre

el entorno escolar y el doméstico. Se preocupa por entender cómo los niños aprenden en el hogar y la escuela y cómo las disparidades entre estas dos culturas pueden ser reconciliadas. Aunque Ogbu (1982) sugirió que todos los estudiantes experimentan discontinuidades a lo largo de su escolaridad

entre las experiencias de casa y las escolares, tales discrepancias son más pronunciadas para los estudiantes inmigrantes (Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995a, 1995b; Nieto, 1999) y, por lo tanto, tiene mayores repercusiones en los procesos cognitivos y en el rendimiento académico de estos estudiantes (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, y Todo-rova, 2008).

El artículo, se centra en un tipo concreto de infancia, la infancia extranjera y de origen inmigrante, o «hijos de inmigrantes». Los investigadores de la inmigración en USA (Danico, 2004; Rumbaut, Gold, y Foner, 2000) distinguen entre varias generaciones de inmigrantes. Este trabajo se refiere a la primera y la segunda generación. Se conoce como primera generación a aquellos jóvenes que han nacido fuera del país de acogida (llegan entre los 18 y los 21 años) y cuyos padres han nacido también en otro país. La segunda generación se refiere a aquellos que ya han nacido en el país de acogida pero cuyos padres han nacido en un país diferente.

El interés de este trabajo para nuestro contexto radica en que como muestran las estadísticas (Ministerio del Interior, 2007), la infancia extranjera y de origen inmigrante constituye el sector de crecimiento más rápido de la población infantil en España. Por tanto, el carácter futuro de nuestra sociedad y nuestra economía estará íntimamente relacionado con la adaptación de los hijos de los inmigrantes de hoy.

Se insiste en el papel de la educación formal porque la escuela es el principal instrumento de integración social y cultural de estos niños y niñas. Es en ésta donde pasan la mayor parte de su tiempo, por lo que probablemente es el contexto donde se encuentran todos los niños independientemente de su procedencia. Por otro lado, es en la escuela donde los estudiantes de distinto origen cultural y lingüístico entran por primera vez en contacto sistemático con la nueva cultura. Allí tienen la ocasión de multiplicar las relaciones sociales con los grupos de iguales y de aprender el idioma, la cultura y los valores locales. En las interacciones con

sus compañeros y profesores, los niños y jóvenes recién llegados negociarán sus nuevas identidades y aprenderán a calibrar sus ambiciones. Sin duda todo ello dependerá, en gran parte, de la relación que encuentren entre la escuela y su entorno doméstico.

Así que, para muchos de estos alumnos, la escolaridad es casi la única posibilidad para un futuro mejor. Pero del mismo modo que la escuela puede ser- y probablemente es de modo efectivo- la institución que más contribuye a la prevención de situaciones de exclusión, también puede ser fuente de conflictos. Algunos encontrarán en ella el ambiente adecuado para realizar sus sueños, mientras que otros verán cómo sus expectativas se vienen abajo.

Para empezar, la discontinuidad cultural se refiere a un término que está representado en la literatura de investigación educativa con muchos términos similares, por ejemplo, “conflictos culturales” (Vega, Khoury, Zimmerman, Gil, y Warheit, 1995), “disonancia cultural” (Garrett, 1995; Hale, 2001; Hollins y Spencer, 1990; Ladson-Billings, 1995a; Portes y Rumbaut, 2001; Tillman, 2002) o “desajuste cultural” (Tyler, Boykin, y Walton, 2006). En este artículo se entiende la discontinuidad cultural como la carencia de conexión entre dos o más culturas. Como se mostrará más tarde, las prácticas de aprendizaje escolares de muchos estudiantes inmigrantes no coinciden con las que han aprendido en la socialización primaria.

La Figura 1 ilustra con más detalle el proceso de discontinuidad cultural experimentado por los estudiantes inmigrantes. Este modelo conceptual entiende la discontinuidad cultural como un proceso en educación con varias actividades que forman un único fenómeno dialéctico y la describe como la diferencia entre los valores culturales basados en los comportamientos que se esperan en la escuela y los que se aprenden en el hogar.

La pregunta que ha guiado esta revisión ha sido la siguiente: ¿Cuáles son los temas que emergen de la investigación sobre discontinuidad entre la cultura familiar y la es-



Figura 1. *Proceso de discontinuidad cultural entre el hogar y la escuela* (Tyler et al., 2008).

colar? Se ha tratado de analizar las investigaciones llevadas a cabo fundamentalmente en los EEUU desde las explicaciones que han intentado dar cuenta de los factores que explican esta discontinuidad. Este artículo se centra en EEUU por ser un país que cuenta con una larga tradición en la acogida de alumnado inmigrante en su sistema educativo por lo que existen suficientes evidencias empíricas para explicar algunas de las razones de esta discontinuidad cultural y sus consecuencias en el éxito y fracaso escolar de este colectivo.

Para ello, se ha realizado una exploración de bases de datos especializadas (Eric, Scopus, EBSCO, PsycINFO, Proquest y PsyArticles). Del total de referencias encontradas se seleccionaron aquellas que fueran informes de investigación o revisiones de investigaciones relacionadas con este campo.

Partiendo de estos ejes, es preciso precisar que no se trata de un análisis bibliométrico sobre la producción científica en este terreno que de manera explícita tienen que ver con la incorporación de estudiantes inmigrantes a la escuela. El tratamiento que se ha dado a la información es sencillamente analítico buscando lo que se sabe de este tema. La información recopilada sobre los trabajos consultados permite sugerir líneas de intervención por parte del profesorado en este ámbito para la mejora de las prácticas educativas desde la perspectiva de la educación intercultural.

En ningún momento se ha pretendido hacer una revisión completa de la cantidad de estudios procedentes de EEUU en esta temática. No obstante, sí se ha hecho un esfuerzo considerable en revisar dos de los temas más relevantes hallados en la bibliografía

y que más inciden en el éxito/fracaso escolar de este colectivo.

El trabajo se estructura en dos partes. En la primera, se revisa la relación que existe entre discontinuidad cultural y rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes presentándose los resultados más relevantes de las implicaciones que se derivan claramente de dos aspectos: las diferencias del uso de la lengua en el hogar y la escuela, y las dificultades en la relación/participación de la familia en la escuela. En la segunda, a modo de conclusión se presentan algunas lecciones que se pueden aprender de estas investigaciones para nuestro contexto, se señalan algunas limitaciones y, por último, se apuntan algunas posibles líneas de investigación.

Discontinuidad cultural y rendimiento escolar de estudiantes inmigrantes

La literatura académica es pródiga en la publicación de trabajos, tanto cuantitativos como cualitativos, sobre la procedencia cultural de los estudiantes inmigrantes y sobre las implicaciones de la discontinuidad cultural hogar-escuela en rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes. En este apartado se presentan los resultados sobre dos de las cuestiones mencionadas con mayor frecuencia:

a) Diferencias del uso de la lengua en el hogar y la escuela

La investigación apoya la idea de que las primeras experiencias infantiles de los niños en el hogar influyen poderosamente en su comprensión de la cultura. La comprensión de uno mismo es construida a través de las experiencias con los otros, princi-

palmente los padres, pero ciertamente también incluyen los maestros, las familiares y otras personas significativas (Rossi y Rossi, 1990). Los niños desarrollan ideas sobre su identidad étnica y sobre los atributos de los grupos culturales diferentes al suyo desde los tres años (Banks, 1993) fundamentalmente a partir del hogar.

La lengua y los estilos lingüísticos juegan un papel importante para explicar la discontinuidad que experimentan los niños y niñas de origen cultural y lingüístico diversos desde la entrada en la escuela. Estos niños llegan a la escuela socializados en una lengua con maneras culturales determinadas y con estilos concretos en la estructura del discurso y de la comunicación, utilizados por ellos en casa, que son incongruentes con los que el profesorado utiliza en la interacción didáctica en el aula. Las diferencias pueden existir bajo la forma de pronunciación, vocabulario, estructura gramatical y el uso de las formas culturales específicas en la interacción social (Wolfram, Adger, y Christian, 1999).

A través de la socialización del lenguaje, los patrones de comunicación verbal y no verbal transmiten los valores, las creencias, y los modelos de interacción dentro de una comunidad particular. Esta interacción de la lengua y de la cultura sirve para socializar al niño no sólo en el uso de la lengua sino también con el grupo cultural con cuál se identifica (Hamers, 2004).

En la escuela las reglas conversacionales no habladas organizan las maneras en que los profesores y los estudiantes interactúan (O'Connor, 1989). En el discurso tradicional del aula muchos profesores siguen una secuencia común del discurso *inicio-contestación-evaluación* dentro de la asignación de turnos de palabra del estudiante durante una clase (Au, 1993). Este modelo en el que muchos alumnos se encuentran cómodos, supone para otros un desafío a los modelos culturales en los que han sido socializados en su contexto familiar donde la comunicación es mucho más espontánea y menos sistematizada la participación.

Cuando los educadores no son conscientes de los influencias culturales en los estilos lingüísticos de los niños, se produce una falta de comunicación que puede conducir a malas interpretaciones y malentendidos sobre los patrones interaccionales, la inteligencia y el potencial académico de estos niños (Coleman, 2000). La discontinuidad cultural ocurre cuando los profesores invalidan, penalizan o castigan directa o indirectamente a estudiantes que utilizan características culturales específicas de la lengua de su ambiente familiar para comunicarse en el entorno de la escuela.

La investigación ha demostrado las diferencias en el uso funcional de la lengua en el hogar y en la escuela, como uno de los factores que puede dar lugar a índices más bajos de logro académico para los estudiantes de origen cultural diverso (Gay, 2000; Harris, Kamhi, y Pollock, 2001; Heath, 1982). A menudo los niños que pertenecen a minorías étnicas y lingüísticas se derrumban en escuela. Muchos no llegan a poner una base sólida en la lectura y en la escritura o en matemáticas y ciencia. Este problema se agrava doblemente en el momento en que entren en la escuela secundaria.

Por el contrario, la investigación educativa indica (Conchas, 2006; Williams, 1997) que el rendimiento académico de estos niños mejora cuando los educadores enseñan de una manera en la que se tiene en cuenta la diversidad cultural específica de cada grupo. Es decir, las experiencias previas de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas diversas, sus marcos de la referencia y sus estilos del funcionamiento para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más relevante y eficaz (Gay, 2000; González, Moll, y Amanti, 2005).

Todos los niños vienen a la escuela socializados en una lengua con formas culturales específicas. Es vital que los niños reconozcan estas formas en los modos de hacer y proceder de la escuela para que puedan sentir las suyas y de esta manera sentirse pertenecientes a esta institución.

La investigación sobre el logro educativo de los estudiantes de origen cultural y

lingüístico diferentes sugiere que el currículo, las normas y las prácticas de las aulas a la que estos alumnos están expuestos reflejan los valores culturales de la cultura mayoritaria (Baker, 2005; Bohn, 2003; Gay, 2000; Loewen, 2007; Nieto, 1999; Sue, 2004). De hecho, muchos de estos investigadores están convencidos de que hay un sesgo inherente en la escuela en la incorporación de normas y valores culturales occidentales (Loewen, 2007; Sue, 2004; Sue y Sue, 2003).

Tales experiencias a menudo resultan en el cese o interrupción de los valores y comportamientos culturales que muchos alumnos de origen inmigrante aportan a las aulas. Algunos trabajos han corroborado esta afirmación asociados con la discontinuidad cultural. Por ejemplo, en su descripción de discontinuidad cultural, Mehan (1998) sugirió que «todos los estudiantes, pero sobre todo los de bajos ingresos y los de familias de minorías étnicas y lingüísticas, se ven obligados, en circunstancias normales, a aprender las reglas tácitas de la cultura del aula» (p. 249). Spring (2004) describe este proceso de *deculturización* en la educación como «la destrucción de la cultura de una gente y substitución por una nueva cultura» (p. 3). Del mismo modo, Gay (2000) afirma que:

...la mayoría de los docentes, esperamos que todos los estudiantes se comporten de acuerdo con los estándares de normalidad de la cultura escolar. Cuando los estudiantes no lo logran, los profesores los encuentran no deseables, problemáticos y difíciles... En lugar de construir sobre lo que los estudiantes cuentan para hacer su aprendizaje más fácil y mejor, los profesores quieren corregir y compensar sus déficits culturales. Esto significa que los estudiantes étnicamente diversos deben ajustarse a la clase media y a las normas culturales eurocéntricas (Gay, 2000, p. 46).

Eisner (1979) ya sostenía que la escuela socializa a los niños en un conjunto de expectativas que «son profundamente más po-

derosas, de larga duración que aquello intencionalmente enseñado o de aquello que el currículum explícito de la escuela públicamente plantea» (p. 75). Por tanto, estos estudiantes continuamente tienen que negociar entre dos conjuntos de valores culturales: los existentes en el hogar y los de la escuela. Así que muchos alumnos inmigrantes aprenden a evitar en la escuela el comportamiento basado en sus valores culturales para optimizar su bienestar psicológico y en general la experiencia escolar.

b) La relación familia-escuela

Los inmigrantes de hoy son una población muy heterogénea que hace difícil las generalizaciones. Por tanto, hay que tener en cuenta las diferencias de participación entre los padres inmigrantes según su nacionalidad, tiempo de permanencia en el país, clase social, etc., intentando no generalizar y homogeneizar el comportamiento de todas las familias inmigrantes. Parece previsible que a mayor distancia cultural entre la familia y la escuela menor participación en la dinámica escolar, pero como afirman Gutiérrez y Rogoff (2003) es necesario examinar las diferencias intergrupales para reducir los estereotipos que hacen homogéneos el comportamiento de todos los grupos minoritarios étnicos.

Mientras que los niños de origen inmigrante se enfrentan en la escuela de manera rápida e intensa con la nueva cultura, sus padres pueden estar más apartados de la cultura de acogida, por lo que la rápida absorción de los niños a la nueva cultura también puede provocar ciertos conflictos y tensiones concretas. Los niños pueden llegar a albergar sentimientos de vergüenza, en relación a ciertos aspectos del «antiguo país» y las costumbres «anticuadas» de sus progenitores. Este proceso se conoce como *aculturación disonante* (Portes y Rumbaut, 2001).

Se sabe que entre los factores que más influyen en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo se encuentra la relación familia-escuela (Epstein, 2001) por lo que se trata de una relación particularmente importante. Sin embargo, con frecuencia, las

relaciones entre las familias y los centros educativos no parecen ser tan fluidas.

A veces, se acusa a los padres inmigrantes de falta de participación en el proceso educativo de sus hijos. Desde la perspectiva del profesorado, el enfoque generalizado de «no interferir» de muchos padres inmigrantes se pueden leer como signo de despreocupación por el progreso escolar de sus hijos e hijas (Hohl, 1996; Kanoute y Saintfort, 2003). Así, muchas veces se termina culpando a padres y madres del fracaso escolar de estos. Nada está más lejos de la verdad.

Los estudios apuntan que, por lo general, la inmensa mayoría de las familias inmigrantes, al igual o más que las familias autóctonas, suelen tener altas expectativas con respecto a la educación de sus hijos y valoran de manera muy positiva el papel de la escuela (Kasinitz, Mollenkopf, Waters y Holdaway, 2008; Louie, 2004; Ogbu, 1991; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995, 2001; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova, 2008). En el imaginario de los inmigrantes se percibe la escuela como la institución que hará posible la movilidad social de sus hijos (De Carvalho, 2000). Una de las razones que apuntan como explicación a los mejores resultados académicos obtenidos por la segunda generación de inmigrantes y la generación 1.5 frente a la tercera es que se benefician del optimismo de sus padres (Kao y Tienda, 1995) sobre las oportunidades que encontrarán en el país de acogida. Los investigadores han especulado con que el «optimismo inmigrante» puede explicar el éxito escolar obtenido por los estudiantes inmigrantes, quienes creen que sus esfuerzos serán recompensados.

Para muchos profesores, la participación de las familias en el proceso de integración es vital. Sin embargo, lo que se percibe a menudo es la separación y la distancia, cuando no el conflicto, entre familia y escuela. Lawrence-Lightfoot (2004) sostiene que en la mayoría de las ocasiones, los encuentros entre padres y maestros se han convertido en torpes enfrentamientos, en lugar de oportunidades estupendas para buscar alianzas de colaboración en apoyo de los niños.

Para resumir, Azduoz (1995) distingue entre cuatro grupos de barreras en la comunicación escuela-familia de orígenes culturales diversos, aunque algunas de estas dificultades no son exclusivas de ellos. En primer lugar, las dificultades lingüísticas. El desconocimiento de la lengua puede oscilar desde la comunicación imposible por ambas partes, al no existir medios institucionales para hacer posible la mediación, hasta una comunicación limitada debido al insuficiente conocimiento de cada una de las partes, por lo que la comunicación se circunscribe a la transmisión de información en el mejor de los casos. En segundo lugar, las dificultades socioeconómicas: falta de horarios coincidentes de padres y maestros, nivel escolar insuficiente de los progenitores para poder ayudar en los estudios de los hijos, etc. En tercer lugar, las dificultades culturales: divergencia de los sistemas escolares conocidos por los padres, como valores, modos de relación y comunicación familia y escuela, roles esperados de los distintos agentes implicados, etc. y los que se encuentran en la institución escolar. Por último, las dificultades institucionales: problema de algunos padres para percibir al personal de la escuela como agentes educativos competentes y para encontrar en la escuela un lugar accesible, donde pueden y deben participar; dificultad en aceptar que la escuela vaya más allá de lo estrictamente escolar.

Conclusiones

Los resultados de la revisión en torno a la discontinuidad cultural ponen de manifiesto, en primer lugar, que en EEUU existe un cuerpo suficiente de investigaciones que aportan datos empíricos sobre sus consecuencias en el rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes. Estos estudios pueden resultar útiles en nuestro contexto, donde los estudiantes inmigrantes son una realidad creciente, arrojando luz sobre los puntos fuertes y débiles de la investigación en esta temática, para a partir de ahí, decidir como avanzar en prácticas educativas que ayuden a responder a las necesidades educativas de

estos escolares, si es posible sin cometer los mismos errores que se están produciendo en otros países.

Según las investigaciones revisadas, una de las primeras lecciones que se pueden aprender es que el distinto uso de la lengua y los estilos lingüísticos de muchos estudiantes inmigrantes juega un papel fundamental en la dinámica escolar. A veces, los estudiantes se muestran poco implicados en las tareas por falta de conocimiento del idioma o de los estilos comunicativos que se manejan hecho que hace muy problemática su esperada implicación en el aprendizaje. Esta circunstancia les produce estrés y tensión añadida al complicado proceso de adaptación en el que se encuentran (Suárez- Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Es necesario insistir en que la lengua implica el conocimiento de una cultura y de las reglas asociadas a ella. Se puede concluir que cuando se manejan nociones estrictas del uso del lenguaje que no contemplan los sistemas de comunicación e interacción verbal y no verbal en el aula pueden conducir a inequidades perdurables en las oportunidades educativas. Sin el conocimiento de los patrones de comunicación es muy difícil que los estudiantes inmigrantes puedan establecer relaciones con sus compañeros y profesores y sentirse seguros y aceptados.

La literatura sugiere que educar con éxito a los niños inmigrantes necesariamente implica más que simplemente conocer la lengua en sentido estricto. Por el contrario, requiere de muchos más elementos como conocer el sistema de comunicación, utilizar materiales didácticos apropiados e instrumentos de evaluación que garanticen un buen diagnóstico, la formación adecuada del profesorado, etc.

La buena comunicación en el aula es una de las cuestiones particularmente más complejas que influyen en el aprendizaje y si además se le suma la discontinuidad cultural que los estudiantes inmigrantes experimentan al acercarse a la escuela, se asume un desafío importante al que es necesario prestar atención, en primer lugar, intentando comprender las dificultades específicas de esta relación.

Una segunda lección que emerge del análisis de las investigaciones en lo que se refiere a las relaciones familia-escuela hace alusión a que las expectativas y los valores culturales de las familias inmigrantes pueden ser muy diferentes lo que, en parte, explica que las relaciones no sean tan fluidas. Con frecuencia en estas relaciones se producen conflictos y malos entendidos debido a que los modelos y expectativas culturales con los que, a menudo, funcionan las escuelas toman como referencia a los padres autóctonos. Por ejemplo, llamar al docente por su nombre de pila se trata de una práctica incomprensible para muchos niños y padres inmigrantes. Muchos llegan a manifestar la falta de disciplina y de respeto que observan en las nuevas escuelas de sus hijos lo que les lleva a albergar profundas reservas sobre el sistema educativo. Hay otro terreno de tensiones para un amplio conjunto de padres que tiene que ver, por un lado, con el límite riguroso con que en muchos ámbitos culturales se separa el dominio de la escuela y del hogar; y por otro, con las distancias en los significados culturales atribuidos a su papel en el proceso educativo de sus hijos. En primer lugar, muchas familias inmigrantes creen que no les compete inmiscuirse en el funcionamiento cotidiano de la enseñanza escolar de sus hijos pues entienden que los maestros son los responsables de lo que ocurra en la escuela. Entienden que sería muy atrevido por su parte cuestionar las decisiones y comportamientos de los maestros. Por el contrario, en el contexto cultura español, hay una mayor fluidez y se espera que los padres participen activamente en las actividades de la escuela, que se interesen y que ayuden a sus hijos en las tareas de casa. Esta creencia suele complicarse por el hecho de que los inmigrantes, como desconocedores de los códigos de referencia, se sienten menos seguros a la hora de cuestionar el juicio de los responsables escolares. Esto se cumple, en especial, en el caso de los padres que han tenido poca educación formal y, en consecuencia, conocen menos la cultura de «ir a la escuela». Asimismo, los que pertenecen a un estatus económico bajo pueden tener una conciencia muy clara de su

inferioridad y sentirse socialmente incómodos al interactuar con las figuras de autoridad de la escuela.

Junto a estas diferencias culturales, se encuentran factores sociales inmediatos que limitan la presencia de muchos padres inmigrantes en las escuelas de sus hijos. Se refieren a las cargadas jornadas laborales a la que tienen que hacer frente. A veces, los padres tienen dos y tres empleos que les imposibilita participar en las actividades escolares previstas, con frecuencia, por los docentes en medio de la jornada. Algunos también sientan miedo e inseguridad debido a la situación legal irregular en la que se pueden encontrar.

A continuación, se señalan algunas de las limitaciones que tiene la investigación sobre la discontinuidad cultural de los estudiantes inmigrantes. Uno de los problemas más perversos hasta la fecha es la dificultad de los estudios para clarificar los factores que tienen que ver con el estatus económico de aquellos otros que tienen que ver con los aspectos puramente culturales. Ya que en EEUU existe un desproporcionado porcentaje de escolares inmigrantes que viven en situaciones de pobreza, los investigadores luchan por determinar hasta qué punto las dificultades económicas de las familias son las responsables de la discontinuidad escuela-hogar más que los factores culturales o de procedencia étnica. Las disparidades económicas de estos grupos, combinadas con las dificultades institucionales de la escuela para acoger la diferencia cultural hacen extremadamente pensar la distancia cultural familia-escuela por sí misma sirve para explicar el rendimiento escolar de estos estudiantes.

La segunda de las debilidades se refiere a la perversidad de asociar la falta de participación de las familias a las familias de origen inmigrante. Se considera que no se puede asociar una vinculación directa entre familia inmigrada y falta de participación. Muchos de los factores no difieren de los elementos que afectan a la mayoría de las familias autóctonas. Cabe sospechar que la falta de implicación de algunas familias inmigrantes no tenga solo que ver con el ori-

gen cultural sino con el origen económico de las mismas (OECD, 2006).

Una tercera reticencia que emerge del análisis de las investigaciones es que los estudiantes inmigrantes son una población muy heterogénea por lo que no es posible generalizar. Establecer normas de comportamiento homogéneas significa no tener en cuenta las ventajas económicas y sociales en las que se ven inmersas muchas de estos estudiantes inmigrantes. Estos estudios pueden tener como consecuencia, la tendencia a buscar resultados negativos ignorando los factores positivos con los que potencialmente estos alumnos cuentan como las expectativas más altas de sus padres con respecto a la educación de sus hijos e hijas. Son pocos los estudios que resaltan las experiencias de logro obtenidas por estudiantes inmigrantes, en ocasiones incluso por encima de alumnos de grupos mayoritarios, a pesar de las formidables barreras económicas y sociales con las que se enfrentan con frecuencia.

Para finalizar, se apuntan algunas futuras líneas de investigación que parece importante potenciar de cara al futuro, que tienen que ver con la investigación en la escuela. Si la investigación se aparta de las explicaciones homogeneizadoras que ponen más el acento en las diferencias individuales o en la procedencia más que en la propia institución, queda por ver si las causas de la discontinuidad en la comunicación efectiva con estudiantes y familias se deben a que los centros educativos no están capacitados para establecer un diálogo con ellos. Desde esta perspectiva se entiende que las causas hay que asumirlas también desde la falta de preparación de las estructuras escolares para dar respuesta a las necesidades particulares de estos estudiantes y de sus familias. Son necesarias las investigaciones que intenten identificar y comprender mejor los procesos que conducen al éxito académico desde una perspectiva que incluya los factores pedagógicos y las propias dinámicas escolares. En este sentido, la investigación sigue abierta, analizando la dinámica organizativa del centro educativo, las estructuras organizativas y curriculares de la cultura escolar, las actitudes del profesorado,

etc. en relación al fracaso y al éxito escolar y las actitudes del profesorado, entre otras.

Faltan datos consistentes que exploren la relación entre las percepciones de los estudiantes de los sistemas de comunicación y su rendimiento académico. Serían necesarias más investigaciones que establezcan relaciones entre el uso de la lengua en sentido amplio y el sentirse aceptado y bienvenido entre los compañeros dentro de un entorno de aprendizaje y en qué medida ello supone un prerrequisito para que los estudiantes tengan éxito en las tareas de aprendizaje. Se podría aventurar que los estudiantes que perciben el clima de comunicación como hostil o amenazante podrían ser potencialmente más vulnerables al desarrollo de problemas académicos.

Aunque muchas investigaciones han documentado la manera en que la cultura escolar pone en una situación de desventaja a los estudiantes inmigrantes, y aunque se han sugerido medidas para trabajar con esta población en los centros escolares, se necesitan más trabajos que evalúen el impacto de esas acciones que intentan conseguir escuelas más inclusivas que respeten las culturas y lenguas de estos estudiantes. Por otro lado,

las investigaciones subrayan la importancia de estrechar la colaboración entre el hogar y la cultura escolar, pero los estudios no proponen cómo llevar a cabo esta relación. Como consecuencia, la investigación debería contribuir con evidencias de cómo mejorar los procesos que conducen a trabajar con la riqueza individual que aporta cada uno de estos grupos a la escuela.

Por último, se hacen necesarios trabajos que examinen cuidadosamente la importancia que tienen para el desarrollo cognitivo y el progreso académico los contextos fuera de la escuela. Una excepción de esta limitación es el foco puesto en la participación de los padres en la escuela.

Agradecimientos

Este artículo ha sido escrito en dos estancias de investigación en Harvard Graduate School of Education (HGSE) financiadas por el Programa José Castillejo y la Comisión Fulbright durante los cursos 2006 y 2008-2009. Agradecemos estas financiaciones y la oportunidad de discutir nuestras ideas con el profesorado y estudiantes de doctorado de esta Facultad.

Referencias

- Au, K. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Azdouz, R. (1995). *Parents partenaires: Répertoire des pratiques favorisant le rapprochement école-famille, parents partenaires*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des services aux communautés culturelles.
- Baker, P. B. (2005). The impact of cultural biases on African American students' education: A review of research literature regarding race based schooling. *Education and Urban Society*, 37, 243-256.
- Banks, J. (1993). Multicultural education for young children: Racial and ethnic attitudes and their modification. En Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 236-250). New York: Macmillan.
- Bohn, A. P. (2003). Familiar voices: Using Ebonic communication techniques in the primary classroom. *Urban Education*, 38, 688-707.
- Coleman, T. J. (2000). *Clinical management of communication disorders in culturally diverse children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Conchas, G. (2006). *The Color of success: Race and high achieving urban youth*. New York: Teacher's College Press.
- Danico, M. Y. (2004). *Intersections: Asian and Pacific American transcultural studies*. Honolulu, Hawaii: University of Hawai'i Press.
- De Carvalho, M. E. (2000). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisner, E. W. (1979). *The three curricular that all schools teach*. New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

- Garret, M. W. (1995). Between two worlds: Cultural discontinuity in the dropout of Native American youth. *School Counsellor*, 42, 186–195.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gutiérrez, K. D. y Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practices. *Educational Researcher*, 32, 19–25.
- Hale, J. (2001). Culturally appropriate pedagogy. En W. Watkins, J. Lewis y V. Chou (Eds.), *Race and education: The roles of history and society in educating African American students* (pp. 173–189). Boston: Allyn & Bacon.
- Hamers, J. F. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(1), 70–98.
- Harris, J. L., Mamhi, A. G. y Pollock, K. E. (Eds.) (2001). *Literacy in African American communities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language Socialization*, 11, 49–76.
- Hohl, J. (1996a). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. En F. Gagnon, L. Mcandrew, y M. Page (Eds.), *Pluralisme, citoyenneté & éducation* (pp. 337–348). París/Montreal : Harmattan.
- Hohl, J. (1996b). Qui sont «les parents»? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques (RIAC)*, 35, 51–62.
- Hollins, E. y Spencer, K. (1990). Restructuring schools for cultural inclusion: Changing the schooling process for African American youngsters. *Journal of Education*, 172, 89–100.
- Kanote, F. y Sainfort, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Education Canada*, 43(1), 28–31.
- Kao, G. y Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J., Waters, M. C. y Holdaway, J. (2008). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ladson-Billins, G. (1995a). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Education Research Journal*, 35, 465–491.
- Ladson-Billins, G. (1995b). But that's just good teaching: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34, 159–165.
- Laurence-Lightfoot, S. (2004). *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*. New York: Random House.
- Loewen, J. (2007). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: Simon & Schuster.
- Louie, V. (2004). *Compelled to excel: Immigration, education and opportunity among Chinese Americans*. Stanford: Stanford University Press.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245–269.
- Ministerio del Interior (2007). *Anuario de Extranjería*. Delegación del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración. Recuperado el 25 de noviembre de 2008 de <http://www.mir.es>
- Moll, L., Amanti, C., y González, N. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- O'Connor, T. (1989). Cultural voice and strategies for multicultural education. *Journal of Education*, 171(2), 57–74.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD. Recuperado el 19 de noviembre de 2008, de <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>
- Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities. En M. Gibson (Ed.), *Minority status and schooling: a comparative study of New York* (pp. 3–33). NY: Garland.
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 290–307.
- Portes, A. y Rubaut, R. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: Univ. of California Press.
- Rossi, S. y Rossi, P. (1990). *Of Human Bonding*. New York: Basic Books.
- Rumbaut, R., Gold, S., y Foner, N. (2000). *Immigration research for a new century: Multidisciplinary perspectives*. New York: Russell Sage Foundation.
- Spring, J. (2004). *Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Suárez-Orozco, M. (2001). Globalization, Immigration, and Education: The Research Agenda. *Harvard Educational Review*, 71(3), 345-365.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (1995). *Transformations: Immigration, Family, Life and Achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford: Stanford University Press.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M., (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Sue, D. W. (2004) Whiteness and ethnocentric monoculturalism: Making the "invisible" visible. *American Psychologist*, 59, 761-769.
- Sue, D. W. y Sue, D. (2003). *Counselling the Culturally Diverse: Theory and Practice* (5th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Tillman, L. C. (2002). Culturally sensitive research approaches: An African American perspective. *Educational Researcher*, 31, 3-12.
- Tyler, K. M., Boykin, A. W., y Walton, T. R. (2006). Cultural considerations in teachers' perceptions of student classroom behavior and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 22, 998-1005.
- Tyler, K., Uqdah, A. L., Dillihunt, M. L., Beatty-Hazelbaker, R., Conner, T.; Gadson, N., HENCHI, A., Hughes, T., Mulder, S., Owens, E., Roan-Belle, C. Smith, L., y Stevens, R. (2008). Cultural Discontinuity: Toward a Quantitative Investigation of a Major Hypothesis in Education. *Educational Researcher*, 37(5), 280-297.
- Vega, W. A.; Khoury, E. L.; Zimmerman, R. S., Gil, A. G., y Warheit, G. J. (1995). Cultural conflicts and problem behaviors of Latino adolescents in home and school environments. *Journal of Community Psychology*, 23, 167-179.
- Wolfram, W., Adger, C. T., y Christian, D. (1999). *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Estimación del tiempo empleado por los alumnos en el Prácticum de los títulos de Maestro de la Universidad de León

Mercedes López-Aguado y Lourdes Gutiérrez-Provecho
Universidad de León

Se presentan los resultados de una experiencia de innovación que tiene como objetivo conocer las actividades realizadas y los tiempos que los alumnos estiman que las han dedicado, durante la realización del Prácticum de los títulos de maestro de la Universidad de León. Se ha diseñado un cuestionario para recoger la información. Del análisis de los datos se concluye la variabilidad de los tiempos estimados así como la necesidad de afinar el instrumento y el procedimiento de recogida de información.

Palabras clave: Prácticum, ECTS, formación del profesorado, enseñanza superior.

Estimate of time employed by students in Practicum of Teaching certificates of the University of Leon. This paper presents the results of an experience in innovation aimed to know the activities and times that students feel that they have engaged during the practicum in teacher qualifications at the University of León. We have designed a questionnaire to collect information. The analysis of the data concludes the variability of time estimates and the need to refine the instrument and procedure for collecting information.

Keywords: Practicum, ECTS, training of teachers, higher education.

Una de las novedades cruciales en el proceso de convergencia europea, es el establecimiento del sistema europeo de transferencia de créditos (*European Credit Transfer System*, ECTS) como medida del haber académico. La adopción de este sistema implica un cambio sustancial en la formación universitaria, que deja de calcularse en función de las horas lectivas para valorar las horas de trabajo del alumno, tanto presenciales como no presenciales.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, en su artículo 88.3, señala la adopción de medidas para la plena integración del sistema español en el espacio europeo a través de:

Las normas necesarias para que la unidad de medida del haber académico, correspondiente a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, sea el crédito europeo o cualquier otra unidad que se adopte en el espacio europeo de enseñanza superior.

Esta medida, desarrollada por el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, se generó a partir de los programas de movilidad de estudiantes Sócrates y Erasmus como respuesta a la necesidad de establecer un sistema adecuado de equivalencias y reconocimiento de estudios. El sistema europeo de créditos permite comprender y comparar los distintos sistemas educativos, facilitar el reconocimiento de cualificaciones profesionales y la movilidad nacional e internacional,

incrementando la colaboración entre universidades y la convergencia de los sistemas de educación. Se convierte, pues, en un punto de referencia que permitirá la colaboración y el trabajo conjunto para lograr la transparencia y la calidad en la formación que se exige en la actualidad (Pagani, 2002).

Por otro lado, la aplicación de los ECTS (que debe generalizarse a todos los estudiantes de la UE) determinará la adaptación de la educación superior a nuevos modelos formativos centrados en el trabajo del alumno, orientará las nuevas programaciones y la metodología concreta del trabajo en el aula y fuera de ella (Ponce de León, Sanz, Goicoechea, y González, 2008).

La aplicación del sistema europeo de créditos es, según el citado RD: “condición previa y necesaria para establecer las nuevas titulaciones que deberán ir configurándose”.

Una de las tareas que, por lo tanto, se consideran fundamentales para la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio de los Grados consiste, precisamente, en el cálculo de los tiempos empleados por los alumnos para la superación de las distintas disciplinas, que computará el número de horas de trabajo correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas; las horas de estudio; las dedicadas a la realización de seminarios, trabajo individual, reuniones; y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes o pruebas de evaluación.

Una de las materias que mayor relevancia tienen en los estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria, es el *Prácticum*. En los planes actuales consta de 32 créditos, que se articulan de diferentes maneras en las distintas universidades. A lo largo de los tres cursos de la Diplomatura, por ejemplo en la Autónoma de Barcelona (Prat, 1997) o la Universidad de Córdoba (Castro y García, 1999). En dos cursos como, por ejemplo, la Universidad de Barcelona (Bustos, 2005), la Universidad de Castilla La Mancha (Ruiz-Gallardo, Valdés, y Castaño, 2006), o la Universidad de Valladolid. Otras concentrado en un único curso, tercero, como en la Universidad de las Islas Baleares (Pomar, 1997), o en la Universidad de León.

Sea cual sea la distribución elegida, las universidades tienden a concentrar la mayor parte de esta asignatura en los últimos cursos debido a su carácter de aplicación de la teoría aprendida en el resto de asignaturas de la carrera, de puesta en contacto con la profesión para la que le capacita la formación realizada, así como de reflexión sobre su propias capacidades y aptitudes (Olaya, 1997).

Por otro lado, las directrices marcadas en la Orden ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, señalan como requisito para los nuevos grados, la articulación de un *prácticum* que, incluyendo el trabajo fin de grado, constará de 50 ECTS y tendrá como objetivo el desarrollo de las competencias relacionadas con la acción docente en el aula. Competencias que sólo pueden desarrollarse verdaderamente a través de la formación práctica y serán la base fundamental de la inserción profesional de los graduados.

El interés por mejorar el *prácticum* lleva a Fontán (1997) a realizar un interesante trabajo teórico en el que expone un modelo organizativo basado en la alternancia como asociación. En este modelo formativo los distintos agentes (profesores de la Universidad y profesores de Centros de Primaria e Infantil) se alternan para conectar el espacio formativo convencional con el espacio laboral y/o profesional.

Otro frente de estudio relacionado con el *prácticum* es la figura del tutor. Castaño, Prieto, Ruiz, y Sánchez (1997) reflexionan al respecto partiendo de la información obtenida a través de cuestionarios administrados a alumnos y profesores-tutores, proponiendo un modelo de actuación en el que el profesor tutor debe ser ante todo un orientador que encauce al alumno en la construcción de su propio conocimiento. Dicha labor debe realizarla en tres momentos del periodo de prácticas: antes, durante y después.

Por su parte Zabalza y Cid (1998), Cid y Ocampo (2006) y Lletjós (2006) intentan clarificar el ámbito competencial de los tutores del *Prácticum* de Magisterio. La variedad de contextos en los que pueden realizar-

se las prácticas, y los diferentes tipos y/o niveles de tutores, añade dificultad a la hora de delimitar las funciones tutoriales.

Recientemente se ha abordado el estudio del prácticum desde el punto de vista del alumnado. Álvarez, Pérez, y Álvarez (2009) realizan un exhaustivo estudio de las percepciones sobre el prácticum de los alumnos de Magisterio y Pedagogía, utilizando como instrumentos para la recogida de información el cuestionario y las entrevistas, que les ha permitido delimitar tanto los aspectos más valorados y positivos del procedimiento como las principales limitaciones o aspectos a mejorar. Similar el abordaje realizado por Hevia (2010), en este caso con alumnos de Pedagogía, quien utilizando el cuestionario, el análisis de documentos y las entrevistas a informantes clave detecta los aspectos del proceso que son susceptibles de mejora según los estudiantes.

También se han analizado otros aspectos del prácticum como los campos profesionales de intervención y las prácticas realizadas en dichos contextos (Lara y Quintanal, 2006), las competencias que deben adquirir los estudiantes al cursar dicha materia (Bautista-Cerro, 2006; Senra, 2006) y la comparación con el grado de desarrollo que los alumnos creen haber adquirido en dichas competencias (Álvarez, Iglesias, y García, 2008) o incluso el papel de las TICs en la formación práctica de los estudiantes (Cachero, 2006).

A pesar de la importancia de esta materia tanto en las actuales titulaciones como en la consideración de los nuevos Grados, no hay directrices para la determinación de los tiempos empleados por los alumnos, aunque el proceso de asignación de créditos y los procedimientos de evaluación, seguimiento y mejora son algunos de los principales referentes para incrementar la calidad de las prácticas.

Son varias las investigaciones que se han realizado para calcular la carga de trabajo del estudiante en el sistema universitario español. En Economía y Administración de Empresa (Jano y Ortiz, 2007), Ingeniería (Garmendia, Guisasaola, Barragués, y Zuza,

2006), Artes (Menéndez y Gregori, 2008), Educación –Maestro Educación Física– (Julían, Zaragoza, Castejón, y López, 2010). Del análisis de estos trabajos cabe destacar dos aspectos. En primer lugar, los instrumentos de medida más utilizados para cuantificar o estimar el tiempo dedicado son las encuestas o formularios. Se advierten diferencias en los momentos temporales en que son administrados (al final de la tarea, semanalmente, diariamente, etc.). Y, en segundo lugar, un resultado común de dichos estudios es la variabilidad y dispersión individual observada.

Del conjunto de investigaciones dedicadas a analizar la carga de trabajo del estudiante, son escasas las que pretenden estimarla en la asignatura del Prácticum. En el ámbito español, Ruiz-Gallardo, Valdés, y Castaño (2006) utilizan un sistema de formularios semanales para cuantificar el tiempo que dedican al Prácticum 15 estudiantes voluntarios, y concluyen que el número de horas dedicado está dentro de los límites establecidos por el sistema de créditos europeo, y que la mayor parte del tiempo la emplean en tareas dentro del aula.

Para el cálculo de la carga de trabajo del estudiante pueden utilizarse dos métodos (Lavigne, 2003): el método *impositivo*, de arriba a abajo –*top-down method*– y el *compositivo* de abajo a arriba –*bottom-up method*–. Aunque algunos autores (Lavigne, 2003) preconizan la existencia de un tercer método, el de asignación de créditos referidos a los resultados de aprendizaje, en realidad no se trata de un procedimiento para el cálculo de trabajo de estudiante, sino más bien una premisa para guiar la determinación de créditos teniendo como referente los aprendizajes concretos a alcanzar por el alumno.

El método *impositivo* (top-down) ha sido utilizado preferentemente en sistemas educativos con una amplia tradición en el uso de créditos basados en el trabajo del estudiante, fundamentalmente en los países anglosajones. Consiste en la determinación previa, en el diseño de los planes y materias, de las horas de trabajo que necesitará un es-

tudiante para adquirir los resultados de aprendizaje previstos.

Por el contrario, el cálculo de la carga de trabajo mediante el método *compositivo* (bottom-up) se basa en las estimaciones que los estudiantes realizan de las horas empleadas para conseguir los diferentes aprendizajes.

Lavigne (2003) recoge el amplio consenso sobre la necesidad de combinar ambos procedimientos. Este es precisamente el objetivo de la investigación que se presenta. Hasta ahora, para determinar el peso diferencial de las distintas tareas relacionadas con la materia, se utilizaban las estimaciones de los profesores del tiempo que podía suponer para los estudiantes las diversas actividades. Los resultados de esta investigación servirán para, utilizando las estimaciones realizadas por los alumnos, describir cómo emplea el tiempo el estudiante y para ajustar, lo más objetivamente posible, las unidades acreditativas de la dedicación del alumno a su aprendizaje marcadas por los ECTS, en la asignatura Prácticum de las titulaciones de Educación.

Por lo tanto, el objetivo general es conocer las actividades, tareas y tiempos que emplean los alumnos que actualmente cursan el prácticum y hacer una estimación de los tiempos correspondientes a las actividades que se programarán para las Prácticas Escolares de los títulos de Grado en Educación Primaria y Educación Infantil.

Un objetivo derivado de éste es la elaboración y análisis del instrumento de medida para la estimación de los tiempos.

Metodología

Participantes

Contestan al cuestionario 169 alumnos de la Facultad de Educación, sobre un total de 283 que realizan ese curso las prácticas escolares. La distribución de los alumnos que participan en el proceso (Educación Primaria el 14,2%, Educación Infantil 14,8%, Educación Musical 13,0%, Educación Física el 23,1%, Lengua Extranjera el 11,2%, Educación Especial el 17,8% y Audición y Lenguaje el 5,9) se corresponde con el por-

centaje de alumnos matriculados en esta asignatura en cada una de las Titulaciones. Dado que la información se recogió con un instrumento completamente anónimo, no es posible describir la muestra en función de ninguna otra variable.

Instrumentos

Se elaboró un cuestionario anónimo para la estimación de los tiempos dedicados a las diferentes tareas, que se presenta en el Anexo I.

Se ha optado por un formulario final en el que se pide al alumnado que estime el tiempo dedicado a cada tarea de manera global, durante todo el periodo de Prácticas.

La determinación de las tareas a incluir, realizada por un grupo de expertos en la coordinación del prácticum, se basó en el análisis de la información especializada y en la revisión del Plan de Prácticas. Se concretaron los grandes núcleos de exploración y, de manera general, las tareas concretas sobre las que recoger información tal y como se describe a continuación:

Actividades con el coordinador del Prácticum: Incluyen las reuniones con el coordinador del prácticum de la Facultad, las tareas de elección de centro, etc.

Actividades con el tutor de la Facultad: Recoge información sobre las reuniones (grupales o individuales) del alumno con el tutor profesor de la Facultad para informar, orientar o resolver dudas.

Actividades de las prácticas escolares: Debido a la diversidad de tareas realizadas en el periodo de estancia en los centros se decidió dividir este apartado en dos grandes bloques:

- a. Actividades en horario escolar: Aglutina todas las actividades realizadas dentro del centro escolar.
- b. Actividades fuera del horario escolar: Tareas que, estando relacionadas con las anteriores, son realizadas fuera de este horario.

Actividades relacionadas con la elaboración de la Memoria: Una parte importante del prácticum es la elaboración de la Memoria de Prácticas. En este apartado se reco-

ge el tiempo dedicado a las diferentes tareas necesarias para la elaboración del documento final.

Actividades de evaluación: Recoge las reuniones individuales o grupales para la evaluación del prácticum.

Cabe señalar que en cada uno de estos apartados, además de ofrecer una serie de opciones cerradas con actividades sobre las que estimar los tiempos empleados, se ha ofrecido la posibilidad de señalar otras actividades realizadas, y no incluidas en el mismo, a fin de enriquecer el cuestionario final.

Procedimiento

Para establecer los tiempos empleados por los alumnos en las distintas actividades, se ha procedido con un diseño de encuesta utilizándose, como instrumento de medida, un cuestionario elaborado específicamente para tal fin.

El cálculo de los tiempos empleados se ha realizado utilizando el método de asignación de créditos *compositivo* o *sintético*, que procede abajo a arriba (*Bottom-Up Method*). Este procedimiento permite calcular la carga relativa en función de las estimaciones de los alumnos. Hay que tener en consideración que, aunque los estudiantes tomados de uno en uno utilizarán distintos tiempos para adquirir las competencias y realizar las tareas, este procedimiento se basa en el cálculo del tiempo que le llevará a un alumno *medio* cumplir ese trabajo.

Uno de los aspectos fundamentales, para la correcta estimación de estos tiempos medios, es la adecuación del instrumento de recogida de información. Si está adecuadamente construido, convenientemente utilizado y correctamente procesado es de esperar que podamos extraer información con un cierto grado de fiabilidad (a pesar de que, como ha sido señalado anteriormente, la investigación realizada en este ámbito pone de manifiesto la variabilidad del número de horas de trabajo de los alumnos que, en algunas ocasiones, puede ser extraordinariamente llamativa). Para corregir estas desviaciones se proponen algunas estrategias como el análisis de la información

de los estudiantes por un grupo de expertos y la adopción de la recomendación europea de no sobrepasar la proporción de dos horas de trabajo complementario por cada hora de trabajo presencial.

La recogida de la información se ha realizado retrospectivamente, es decir, el alumno ha estimado el tiempo empleado en cada una de las tareas al finalizar completamente el prácticum (12 semanas). El alumnado, que realizó el Prácticum durante el curso 2007-08, fue convocado a reunión grupal en la que, de forma individual, completaron los cuestionarios de estimación de tiempos.

Resultados

Análisis preliminar

Las estimaciones de los alumnos fueron registradas con el programa de análisis estadístico SPSS 16.0. El análisis de preliminar de los datos permite establecer algunas consideraciones:

No todos los alumnos han respondido conforme las instrucciones dadas. Algunos han estimado el tiempo en días, semanas e incluso periodos aún más generales, como *todos los días*, en lugar de en horas y minutos (como se les pedía).

Por otro lado, un grupo de alumnos tienen “reconocido” parte del Prácticum (por haber cursado otra especialidad), lo que implica una reducción en su permanencia en el Centro escolar (6 u 8 semanas), por lo que los tiempos estimados varían sustancialmente respecto a los alumnos que realizan el prácticum completo. (Como puede observarse en la Tabla 1, el rango de la estancia en el centro varía entre 150 y 500 horas).

Otro resultado llamativo de este primer análisis (del que ya se han eliminado las respuestas de los sujetos que responden cualitativamente, por lo que el número de sujetos es 155) es que algunos alumnos han sobreestimado excesivamente el tiempo. En la Tabla 1 se observa la dispersión en la estimación de los tiempos que no parece corresponderse, al menos en alguna de las actividades, con las diferencias esperables en función de la variabilidad individual.

Tabla 1. *Distribución de los tiempos estimados por el total de los alumnos.*

ACTIVIDAD	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Actividades coordinador del Prácticum	155	127.50	.50	128.00	10.63	19.55
Actividades profesor de la Facultad	155	29.50	1.00	30.50	7.58	5.37
Estancia en el Centro	155	350.00	150.00	500.00	312.18	44.54
Trabajo en casa	155	680.00	.00	680.00	118.85	126.73
Elaboración de la Memoria	154	844.00	6.00	850.00	164.65	169.24

Así, las actividades llevadas a cabo con el coordinador del Prácticum tienen una duración conocida y limitada (que podría oscilar entre 3 y 6 horas aproximadamente), pero no se puede considerar 10.63 como la media real, sino que sería el resultado de esta sobreestimación (estimación máxima: 128 horas).

Por otro lado, la dispersión manifestada en el tiempo dedicado a diversas actividades con el profesor responsable de la Facultad (rango 29.50) podría explicarse por la variabilidad en las exigencias de cada uno de los tutores.

Tampoco el rango del tiempo dedicado a tareas en casa (0-680) y elaboración de la memoria (6-850) parecen valoraciones fiables.

En función de estas observaciones, y con el objetivo de realizar estimaciones lo más acertadas posible, se ha decidido: eliminar del análisis a los sujetos que contestaron de manera imprecisa (días, semanas...); no tener en cuenta las estimaciones de los alumnos que han realizado sólo una parte del prácticum; y establecer un criterio para eliminar las valoraciones extremas considerando que desvirtuarían la descripción del "tiempo medio de dedicación". En concreto, se han eliminado las valoraciones de los sujetos que se alejan más de una desviación típica de la media.

La muestra final utilizada para la estimación de los tiempos, eliminados los datos en función de los criterios señalados anteriormente, es de 110 sujetos.

Como se aprecia en la Tabla 2, al eliminar los sujetos extremos (tanto por exceso como por defecto) descendiendo, en casi cien, la media de horas totales, que se sitúa en unas 540.

A continuación se describen los tiempos estimados para las distintas tareas en la muestra seleccionada. Como se verá, a pesar de haber eliminado algunos casos, la dispersión de las estimaciones sigue siendo demasiado elevada, especialmente en el extremo superior de cada una de las distribuciones.

Tiempo dedicado a las tareas preparatorias

En el tiempo que los alumnos dicen emplear en las tareas preparatorias del prácticum aún se aprecia una gran dispersión de resultados con tiempos claramente sobreestimados.

Por ejemplo, en lo referente a las actividades realizadas con el *coordinador*, cuyos tiempos deberían oscilar entre 1 y, como mucho, 4 horas, la estimación máxima es de 99 horas. Esta estimación extrema no es un caso aislado ya que el 11% de la muestra calcula que empleó más de 16 horas en estas

Tabla 2. *Descripción de la media y desviación típica de la estimación del tiempo total para el total de la muestra inicial y para la muestra final.*

	Muestra inicial	Muestra final
Media	623.44	538.46
Desv. típ.	256.39	119.36
Mínimo	320.50	374.00
Máximo	1547.00	877.33

Tabla 3. Resumen estimación de los tiempos empleados en las distintas tareas del Prácticum.

	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Con el coordinador del Practicum	9.88	18.11	1.08	99
Con el profesor de la Facultad	6.67	4.04	1.08	30.50
Estimación horas de estancia en el centro	318.22	20.14	300	390
Docencia	283.47	51.84	25	360
Preparación de materiales	34.04	32.28	0	200
Actividades fuera del aula	28.16	32.19	0	280
Actividades fuera horario escolar	10.7	14.05	0	90
Estimación horas fuera del centro escolar	88.46	71.58	5	400
Consulta información para docencia	25.12	30.89	0	200
Preparación de contenidos	25.8	26.59	0	150
Preparación de materiales	21.43	23.97	0	100
Corrección de trabajos	13.45	27.34	0	150
Estimación de horas elaboración Memoria	115.21	78.83	6	440
Consulta de documentación	22.14	19.66	2	100
Análisis y organización información	28.34	29.20	0	200
Elaboración del borrador	37.71	36.01	0	180
Revisión y corrección	16.41	19.43	0	100
Elaboración memoria definitiva	9.8	11.03	.17	60
Estimación de horas Totales	538.46	119.36	374	877.33

tareas. Esto produce una puntuación media mucho mayor de lo que cabría esperar.

Algo similar sucede en la estimación de los tiempos empleados en tareas realizadas con el *tutor* de la Facultad. Siguen apareciendo sobreestimaciones, señalando el 15% de la muestra más de 10 horas como el tiempo empleado en estas actividades.

Tiempo dedicado a las prácticas escolares

La variabilidad encontrada en las actividades preparatorias es aún mayor en este apartado, no tanto en la estimación del tiempo total (aunque el 84% dice emplear hasta 330 horas) como en el resto de las tareas, cuyos principales indicadores se muestran en la Tabla 3.

Como puede apreciarse, en el apartado “*Docencia*” la dedicación de horas empleadas oscila entre 25 (puntuación muy extrema por defecto) y 360.

En cuanto a la actividad “*Preparación de materiales*”, hay sujetos que dicen no emplear nada de tiempo y, en el polo superior, encontramos una dispersión de 150 horas (entre 50 y 200) en tan sólo el 15% de la muestra.

En “*Actividades realizadas fuera del aula*” también se encuentran estimaciones muy

dispersas, desde 0 hasta 280 horas. Se acumulan 240 h de rango (entre 40 y 280) en el 25% de la muestra.

Finalmente, en “*Actividades realizadas en el centro pero fuera del horario escolar*” de nuevo gran variabilidad especialmente en el extremo superior de la distribución, el 75% emplea menos de 15 horas y el 25% restante oscila entre estas 15 y 90 horas.

Tiempo dedicado a tareas docentes fuera del centro escolar

Se repite la gran variabilidad en la estimación de tiempos, entre 5 y 400, encontrándose de nuevo la mayor parte en el extremo superior de la distribución. La descripción de cada una de las tareas implicadas se recogen en la Tabla 3.

Respecto a “*Consulta de información para la docencia*”, la dedicación de horas empleadas oscila entre 0 y 200 horas. El 86% estima que ha empleado menos de 50 horas.

En cuanto a “*Preparación de contenidos*”, las estimaciones oscilan entre 0 y 150 horas. En el polo superior se produce una dispersión de 100 horas (entre 50 y 150) en tan sólo el 10% de la muestra.

En “*Preparación de materiales*” las estimaciones son muy dispersas, desde 0 hasta 100 horas, aunque más del 77% de la muestra dice emplear menos de 25.

Destacar en “*Corrección de trabajos*” la especial variabilidad en el extremo superior de la distribución, el 75% emplea menos de 10 horas y el 25% restante oscila entre estas 10 y 150 horas.

Tiempo dedicado a la elaboración de la memoria

Se reproduce el patrón encontrado en el resto de las actividades. Gran dispersión especialmente en el extremo superior de las distribuciones.

La dedicación estimada en el apartado “*Consulta de documentación*” oscila entre 2 y 100 horas. El 80% dice emplear menos de 35 horas.

En la actividad “*Análisis y organización de la información*” hay sujetos que dicen no emplear nada de tiempo y, en el polo superior, una dispersión de 165 horas (entre 35 y 200) en tan sólo el 20% de la muestra.

Respecto a la “*Elaboración del borrador*” las estimaciones son muy dispersas, desde 0 hasta 180 horas. Entre 50 y 180 horas estimadas se sitúa el 18% superior de la muestra.

En “*Tareas de revisión y corrección*” se produce de nuevo gran variabilidad, especialmente en el extremo superior de la distribución (el 81% emplea menos de 20 horas y el 19% restante oscila entre esta estimación y 100 horas).

Finalmente, en “*Elaboración de la memoria definitiva*” los resultados señalan cincuenta horas de variabilidad (teniendo en cuenta que el rango total es 60) en el 20% superior de la distribución.

Discusión y conclusiones

Resulta de especial interés la constatación de la sobreestimación y gran dispersión de los tiempos en todas y cada una de las actividades analizadas. Como ha sido puesto de manifiesto, es un resultado común en la mayoría de los estudios realizados para el

cálculo de la carga de trabajo del estudiante. Caben diferentes explicaciones para estos resultados.

En primer lugar, el instrumento de medida no parece ser el más adecuado y necesita ser perfeccionado. Se necesita hacer especial hincapié en las estrategias para distribuir y explicar de forma eficaz la manera en que ha de recogerse la información, en la implicación de los alumnos en la determinación responsable y veraz de los tiempos empleados en las distintas actividades y en la articulación de procedimientos de apoyo y revisión que, por ejemplo, pueden ir en la línea de implicar a los tutores de los centros escolares en esta actividad.

Por otro lado, el procedimiento de recogida de información debe ser transformado a semanal, en lugar de una única estimación al final del proceso, para eliminar, en la medida de lo posible, las limitaciones de la información debidas al deficiente recuerdo y a la estimación de grandes unidades temporales, como señalan Cerrito y Levi (1999), Kember (2004), o Kember, Ng, Tse, Wong, y Pomfret (1996). Según Chambers (1992) resulta complicado para los alumnos realizar las estimaciones de los tiempos una vez finalizadas las actividades del Prácticum.

En segundo lugar, hay que señalar las evidentes dificultades técnicas y metodológicas de la estimación de la carga de trabajo del estudiante utilizando el método compositivo. Los estudios realizados hasta la fecha presentan resultados muy dispersos e incluso contradictorios con las hipótesis iniciales. Por ejemplo, Garmendia et al. (2006) encuentran que los estudiantes que no alcanzaron los estándares de aprendizaje estimaron más horas de trabajo que aquellos que sí aprobaron la asignatura.

Las críticas a los estudios realizados con este procedimiento se basan, principalmente, en esta dispersión de resultados, su evidente efecto sobre la fiabilidad y validez de las medidas observadas y sus implicaciones sobre la representatividad.

En tercer lugar, hay que hacer una reflexión sobre la posibilidad de que, al menos parte de la dispersión encontrada, pueda de-

berse a las diferencias reales en los tiempos que cada uno de los estudiantes han necesitado para realizar las distintas actividades. La consideración de estas diferencias como un resultado esperable puede estar en contradicción con la búsqueda de un *tiempo de aprendizaje teórico* (notional learning time) y de un *estudiante tipo*, objetivo de esta clase de indagaciones. Estas diferencias esperables serán especialmente sustanciales cuando se analizan las estimaciones para asignaturas con una gran carga en créditos y con gran complejidad de actividades como es el prácticum.

Sin embargo, estamos con Menéndez (2009) cuando señala que se trata de un campo de estudio novedoso, especialmente en sistemas educativos como el español, en el que no existe ninguna tradición en la consideración de la carga de trabajo de estudiante como medida del haber académico. Se trata de un ámbito de investigación que necesita muchos más estudios de casos, como el que se presenta, que permitan ir estableciendo un marco de referencia para los ECTS y afinando los procedimientos e instrumentos de recogida de información para la estimación y comprobación de la carga de trabajo asociada a las distintas asignaturas y materias.

Este procedimiento de comprobación de la carga de trabajo del estudiante no debe realizarse únicamente como una tarea asociada al diseño de las asignaturas y materias, sino que, como señala Lavigne (2003) se deben “*aplicar continuas comprobaciones para asegurar que la asignación de créditos (y tareas a éstos) es realista*”. Yendo un paso más adelante en esta afirmación, la comprobación de tiempos asignados a las diferentes actividades tendrá que llegar a convertirse en una de las tareas habituales tanto para el profesorado como para los alumnos en el nuevo marco de formación universitaria. Esta constante comprobación facilitará la necesaria adaptación de las enseñanzas a las necesidades cambiantes del contexto, determinada en las Memorias de Verificación de los títulos oficiales, y será uno de los estándares de evaluación de los sistemas de ga-

rantía y calidad que analizarán el correcto desarrollo de los títulos.

Como ha puesto de manifiesto la investigación de Ruiz-Gallardo et al. (2006), una de las variables que parece más relevantes para obtener datos aparentemente más precisos es la implicación y motivación del alumnado participante en el proceso. Es responsabilidad compartida de profesores y estudiantes (ambos motivantes y motivados) el desarrollo de un contexto propicio que impulse la cultura de la comprobación de los ECTS como una más de las tareas necesarias para el correcto desarrollo tanto de las tareas de aprendizaje como del desempeño profesional docente.

A pesar de las limitaciones señaladas, respecto al instrumento de medida y la variabilidad de los datos (que deberán ser corregidas en futuras aproximaciones), este trabajo aporta un interesante punto de inicio para el cálculo de la carga de trabajo del estudiante en la asignatura del Prácticum. Aportan un grano de arena al corpus de análisis de un campo de investigación novedoso y en expansión, el cálculo de la carga de trabajo del estudiante, y, en concreto, para la asignatura Prácticum (materia común no sólo en las titulaciones de Educación, sino para todos los Grados), sobre la que casi no hay estudios en este ámbito.

Por último, el conocimiento de los tiempos empleados por los alumnos servirá como base para adecuar las futuras asignaturas Practicum I y II de los Grados en Educación Infantil y Primaria (que se implantarán en la Facultad de Educación en el curso académico 2012/13). No sólo en el procedimiento de diseño y planificación, sino en la posterior comprobación de la adecuación de estas estimaciones a lo largo del tiempo.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el Plan de Apoyo a la Innovación Docente de la Universidad de León, convocatoria 2008-2009.

Referencias

- Álvarez, E., Iglesias, M.T., y García, M.S. (2008). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36(1-2), 65-78.
- Álvarez, E., Pérez, R., y Álvarez, M.C. (2009). El Prácticum desde una perspectiva de cambio. Contextos y diagnósticos de estudiantes. *Aula Abierta*, 37(2), 29-44.
- Bautista-Cerro, M.J. (2006). La importancia del desarrollo de competencias en la asignatura del prácticum. En E. de Lara y J. Quintanal (Eds.), *El prácticum en las titulaciones de Educación: Reflexiones y experiencias* (pp. 63-74). Madrid: Dykinson.
- Bayod, J.M., Carrizosa, E., Cima, A., Echevarría, R., Faraldo, P., González, L., de Mier, M., Quirós, A., Rodríguez, C., Ruiz-Rivas, C., Tuzet, F., y Víaño, J.M. (2002). *Documento de trabajo sobre la integración de los estudios españoles de matemáticas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 17 de abril de 2009 de: http://www.eees.ua.es/titulaciones_piloto/euromates.pdf.
- Bustos, C. (2005). *El prácticum en la diplomatura de magisterio de la Universidad de Barcelona*. III Encuentro de Tutores de Prácticas. EU de Albacete. UCLM.
- Cacheiro, M. (2006). El papel de las TIC en la formación práctica. En E. de Lara y J. Quintanal (Eds.), *El prácticum en las titulaciones de Educación: Reflexiones y experiencias* (pp. 75-81). Madrid: Dykinson.
- Castaño, N., Prieto, C., Ruiz, E., y Sánchez, M. (1997). El profesor tutor del Prácticum: Propuesta de modelo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), (1-5). Recuperado el 25 de abril de 2009 de <http://www3.uva.es/ausfop/publica/actas/viii/pr08font.pdf>.
- Castro, C. y García, V. (1999). The practicum of the Education Sciences Faculty of the University of Córdoba. Relationships between the Faculty and Schools. *TNTEE Journal*, 1, 31-36.
- Cerrito, P.B. y Levi, I. (1999). An investigation of student habits in mathematics courses. *College Student Journal*, 33, 584-588.
- Chambers, E. (1992). Work-load and the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 17, 141-143.
- Cid, A. y Ocampo, C.I. (2006). Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, 340, 445-472.
- Fontán, M.T. (1997). El practicum en los títulos de maestro: El sistema de alternancia como asociación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 177-203.
- Garmendia, M., Guisasaola, J., Barragués, J.I., y Zuza, K. (2006). ¿Cuánto tiempo dedican los estudiantes al estudio de asignaturas básicas de 1º de Ingeniería?. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 20, 89-103.
- Hevia, I. (2010). Estudio del Prácticum de Pedagogía: alternativas metodológicas. *Aula Abierta*, 38(1), 97-108.
- Jano, M.D. y Ortiz, S. (2007). Estimación del esfuerzo efectivo para superar la asignatura de Estadística Descriptiva en las Licenciaturas de Economía y Administración de Empresa. *RELIEVE*, 13(2), 5-22. Recuperado el 7 de junio de 2010 de: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_3.pdf.
- Julián, J., Zaragoza, J., Castejón, F.J., y López, V.M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218-233. Recuperado el 18 de octubre de 2010 de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm>.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29, 165-184.
- Kember, D., Ng, S., Tse, H., Wong, E.T.T., y Pomfret, M. (1996). An Examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21, 347-358.
- Lara, E. y Quintanal, J. (2006). *El prácticum en las titulaciones de Educación: Reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson.
- Lavigne, R. (2003). *Los créditos ECTS y los métodos de asignación de créditos*. Seminario Internacional Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto, julio 2003.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE nº 307. Publicado 24/12/2001.
- Lletjós, E. (2006). Plan de tutorización: Prácticum II- Educación Social (específico). En E. de Lara y J. Quintanal (Eds.), *El prácticum en las titulaciones de Educación: Reflexiones y experiencias* (pp. 159-171). Madrid: Dykinson.
- Menéndez, J.L. (2009). La aplicación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de

- Créditos. Consideraciones sobre la noción de carga de trabajo y los procedimientos de cálculo. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 381-401.
- Menéndez, J.L. y Ortiz, E. (2008). La estimación de la carga de trabajo del estudiante. Análisis de una propuesta para los estudios universitarios de las artes. *Observar*, 2, 5-50. Recuperado el 14 de junio de 2010 de: <http://www.odas.es/site/new.php?nid=10>.
- Olaya, M.D. (1997). Estudio cualitativo del "prácticum" en alumnos de infantil y primaria de la E.U. de Magisterio de Albacete. *Ensayos*, 5, 265-270.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*. BOE nº 312. Publicado 29/12/2007.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. BOE nº 312. Publicado 29/12/2007.
- Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico*. Madrid: ECTS Counsellors & Diploma Supplement Promoters.
- Pomar, M.I. (1997). El Prácticum en los estudios de Magisterio de la Universidad de las Islas Baleares: valoración desde la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1. Recuperado el 15 de julio de 2009 de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224235483.pdf.
- Ponce de León, A., Sanz, E., Goicoechea, M.A., y González, N. (2008). Adaptación del prácticum de maestro al nuevo crédito europeo: experiencia de la Universidad de La Rioja. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(3), 1-5. Recuperado el 15 de julio de 2009 de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227628102.pdf.
- Prat, A. (1997). El prácticum en las Diplomaturas de Maestro de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Recuperado el 15 de julio de 2009 de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practicum.htm>.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. BOE nº 224. Publicado 18/09/2003.
- Ruiz-Gallardo, J.R., Valdés, A., y Castaño, S. (2006). Prácticum y carga de trabajo. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 557-574.
- Senra, M.P. (2006). Valoración de las competencias profesionales específicas del educador social. En E. de Lara y J. Quintanal (Eds.), *El prácticum en las titulaciones de Educación: Reflexiones y experiencias* (pp. 135-142). Madrid: Dykinson.
- Zabalza, M.A., y Cid, A. (1996). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M.A. Zabalza (Ed.), *Los tutores en el prácticum. Actas del IV Simposium de Prácticas. Tomo I*. (pp. 17-64). Santiago de Compostela: ICE Universidad.

ANEXO 1: CUESTIONARIO SOBRE TIEMPO DE DEDICACIÓN AL PRÁCTICUM

Señala el tiempo dedicado a cada una de las tareas que se señalan a continuación:

ACTIVIDADES CON EL COORDINADOR/A DEL PRÁCTICUM	TIEMPO
Reuniones informativas del Prácticum	
Elección del Centro (toma de decisión, trámite de solicitud)	
Trámite de la segunda solicitud, en su caso.	
Otras actividades (señala cuales):	
ACTIVIDADES CON EL PROFESOR/A RESPONSABLE DE LA FACULTAD	
Información sobre el Plan de Prácticas	
Pautas de orientación para la realización de las Prácticas,	
Pautas de orientación para la elaboración de la Memoria	
Información sobre los criterios de evaluación.	
Otras reuniones con el tutor	
Resolución de dudas	
Otras actividades (señala cuales):	
PRÁCTICAS ESCOLARES	
Estancia en el Centro	
Horas presenciales en el Colegio (300/200/150)	
—Tiempo dedicado a la docencia	
—Preparación de materiales	
—Tiempo fuera del aula (patio, comedor, etc.)	
Actividades fuera del horario escolar (organización activ, tareas administrativas, etc.)	
Otras actividades (señala cuales):	
Trabajo en casa	
Consulta de información para la planificación de la docencia	
Preparación de los contenidos de las clases	
Preparación de materiales para la docencia	
Corrección de trabajos	
Otras actividades (señala cuales):	
ELABORACIÓN DE LA MEMORIA	
Consulta de documentación y/o búsqueda de información	
Análisis y organización de la información	
Elaboración del borrador de la Memoria	
Tareas de revisión y corrección de la Memoria	
Concreción de la Memoria definitiva (diseño, formato, encuadernación, etc.)	
Otras actividades (señala cuales):	
EVALUACIÓN	
Reunión de evaluación del Prácticum	
OTRAS ACTIVIDADES NO SEÑALADAS	

La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa

Itziar Rekalde, M. Teresa Vizcarra y Ana M. Makazaga
Universidad del País Vasco

El objetivo de este estudio consiste en desvelar las sensaciones, sentimientos y pensamientos que la aventura de implicarse en una investigación-acción participativa genera sobre los distintos grupos de personas implicadas en una experiencia de Deporte Escolar (DE) (docentes, escolares, coordinadores de DE, familias, monitores, equipos directivos,...). Al comienzo del trabajo se expone el marco teórico en el que se sustenta la investigación, que imbrica la perspectiva metodológica cualitativa y la orientación de pensamiento socio-crítica aplicada en el contexto del DE. A continuación, se describe el diseño de este estudio, que se desarrolló desde el curso escolar 2002/03 hasta el 2006/07, presentando a los participantes, los contextos de acción-formativa construidos, las técnicas de generación de datos utilizadas y, el procedimiento de análisis e interpretación de datos. Después, se pone especial interés en las voces de los participantes para ponerlas en discusión con lo que investigadores del campo han puesto de manifiesto con anterioridad sobre el poder formativo que ejerce la investigación-acción y, finalmente, se recogen las conclusiones principales obtenidas de este estudio.

Palabras clave: Investigación-acción, deporte escolar, familia.

The adventure of research. An experience of participatory action research. The objective of this study consists of revealing the sensations, feelings and thoughts that the adventure of being involved in a participative research-action generates on the different groups of persons involved in an experience of School Sport (teachers, students, coordinators of school sport, families, monitors, management teams...). At the beginning of the study discusses the theoretical framework in which there is sustained this research, which joins the qualitative methodological perspective and the orientation of thought socio-critical applied in the context of School Sports. In then describes the design of this study which have developed from the school year 2002/03 to 2006/07, introducing the participants, the formative contexts of action-constructed, the techniques used to generate information and, procedure for information analysis and interpretation. Then, put particular emphasis on the voices of the participants to put into discussion with field researchers have shown previously on the formative power of the action research and, finally, shown the main conclusions obtained from this study.

Keywords: Action research, school sports, family.

El término de Investigación-Acción (I-A) fue propuesto por Kurt Lewin (1946), y con él quiso enlazar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de ac-

ción social que respondieran a problemas del momento. En la actualidad la I-A pretende tratar de forma simultánea avances teóricos en torno a conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica. La clave en este tipo de investigación es el descubrimiento: acompañar a alguien a que sea consciente de algo, a que el sujeto se dé cuenta de su situación y co-

mience una búsqueda para responder a los interrogantes que él/ella vaya generando en su proceso de entenderse a sí mismo, a su entorno y a los demás (Freire, 1994). De hecho en el inicio de este proyecto nadie tenía muy claro dónde estaba el problema, qué se necesita saber,... sólo se compartía la ilusión por mejorar los contextos educativos en los que se intervenían y hacerlo, además, de manera que se enriquecieran los unos a los otros a la par que cada sí miraba hacia dentro. La concienciación ha sido uno de los ejes al construir la maquinaria de la I-A que ha soportado el diseño, desarrollo y evaluación de esta aventura, y ha dado como resultado tanto la producción de conocimientos como experiencias concretas de acción.

Las características más importantes que Bisquerra y Sabariego (2004) resumen en torno a la I-A, se traducen en nuestro estudio en que los participantes han querido y se les ha propiciado situaciones en las que reflexionar en torno a su *estado* respecto a la escuela, la familia, la sociedad y el vínculo y comunicación entre ellos mismos y el resto de integrantes de estos colectivos. Evitando argumentos en los que se baraja la inocencia y la culpabilidad, y buscando, en cambio, los porqués de las situaciones. No se han pretendido buscar verdades absolutas, porque éstas son tan falsas como la propia mentira, sino las interpretaciones intersubjetivas aportadas por los participantes. El llegar a que se escucharan desde el respeto a la subjetividad del otro, porque *prima la curiosidad y el interés por lo que el otro, otra cuenta para comprender el mundo y comprendernos*, y desde ahí ofrecer el apoyo que, como compañero y compañera pensante de esta aventura, necesita para ser consciente de sus dudas, miedos y suposiciones (Bolívar, 1995). Esta postura ha abogado por la comprensión de los procesos, por impulsar la acción hacia el cambio de los propios contextos con un interés transformador (Habermas, 1994). Este espíritu se ha recogido dentro de la modalidad de I-A participativa, donde el concepto de investigación adquiere sentido tanto como el de formación, al entenderlos como una única acción

orientada a la dotación de comprensión sobre el proceso, y de interiorización y consecución de procedimientos que generan niveles de autonomía, responsabilidad y protagonismo real en la formación y en la investigación (Alcocer, 1998). En esta aventura no se han puesto límites ni identificadores a cada uno de estos conceptos; los dos se han ido entremezclando, al igual que los aromas se fusionan. Ha sido, por tanto, una formación adquirida de manera intencional y metódica, como la propia investigación, y en la que ha primado la creencia en el diálogo como medio para llegar a la transformación socio-educativa. Se ha entendido el diálogo como aquella acción que se produce entre los participantes al construir conjuntamente conocimiento. Es decir, construcción conjunta entre los aventureros con capacidad para reflexionar, interpretar y crear cultura, en sintonía con los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). El proceso formativo, por tanto, se ha abordado al concebir el diálogo de esta manera. La investigación, por su parte, se convierte en acción formativa al ser un proceso en el que los aventureros, se han ido apropiando de su situación en el contexto escolar, buscando respuestas a sus interrogantes a través de constantes secuencias impulsadas por el grupo de reflexión-acción (Carr, 1990).

Esta manera de concebir, vivir y disfrutar de la investigación ha gozado de un ámbito concreto de aplicación, en el que originariamente se detectó un problema y se quiso llegar a dar una solución colectiva y cooperativa. Este campo no es otro que el DE. El horizonte se ha situado siempre en comprender las situaciones que obstaculizan la realización de un DE educativo para que, a partir de la misma se pueda abordar un proceso de transformación de la práctica educativa, a través de una acción formativa vertebrada desde la I-A participativa (Fraile, 2001; Kirk, 1990). Ello se une a la idea de Habermas (1994) en ir *más allá* de la comprensión e interpretación de los hechos, es decir; caminar hacia el cambio y superación de situaciones que limitan la acción formativa orientada a la consecución de un DE educativo.

Método

La *estrategia metodológica* utilizada de aproximación a la comprensión de los problemas planteados en cada uno de los bucles de la espiral, ha sido el *Estudio de Casos*, considerando cada centro escolar un *caso*, donde se ha pretendido comprender cada una de las realidades para poder transformar los respectivos contextos sociales (Bodgan y Biklen, 1982; Stake, 1998; Vázquez y Angulo, 2003). En esta aventura se han implicado tres centros escolares de la provincia de Bizkaia, pertenecientes a la Federación de Ikastolas de Bizkaia (*Bizkaiko Ikastolen Elkarte* -BIE-).

Las fases del diseño se han caracterizado por su flexibilidad, tanto como lo somos los propios seres humanos y las situaciones sociales en las que nos desarrollamos, vivimos, amamos y morimos. El diseño ha permitido abordar los hechos tal y como se iban produciendo en la realidad: dinámicos y cambiantes. Por lo tanto, el diseño de la investigación ha estado sujeto a los cambios que el mismo proceso ha generado y esto le ha dotado de riqueza metodológica

así como interpretativa. La Figura 1 representa gráficamente el diseño de investigación.

Cada bucle ha estado marcado por un problema sentido por los participantes: *¿Por qué no va bien el DE en nuestros centros? ¿Cómo coordinar la Educación Física y el DE? ¿Cómo son las actitudes que las familias muestran en el DE? ¿La competición en el DE: reto u obstáculo para las niñas?...* y éste se ha convertido en el objeto de estudio en cada momento. Una visión crítica ha permitido el acercamiento al objeto de estudio, que supone no sólo comprender e interpretar el problema en su medio, sino abogar por transformarlo y transformarnos a nosotros mismos.

Participantes

Para el desarrollo de la aventura se han construido contextos en los que el objetivo principal ha sido la formación de los aventureros y aventureras en los mismos. De ahí que se hayan generado distintos contextos a niveles muy diferentes y con participantes de colectivos igualmente distintos, pero con una misma preocupación: el DE.

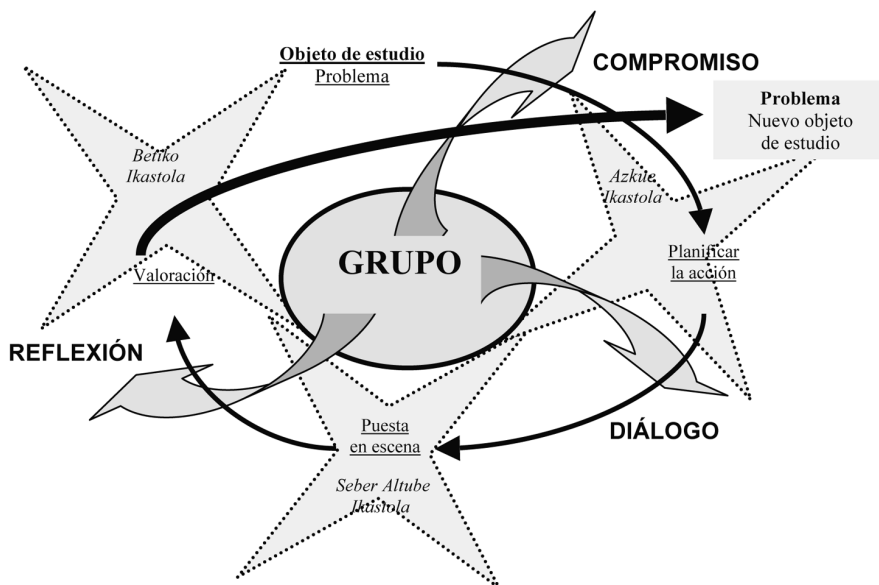


Figura 1. Representación gráfica del diseño de investigación.

Se debe reconocer que no suele ser difícil dar cuenta de los participantes cuando la investigación se desarrolla durante uno o dos años, pero cuando ésta transcurre ininterrumpidamente durante cinco cursos escolares el recuento se complica bastante. No obstante, se puede hablar de aproximadamente 150 participantes por curso. La entrada y salida de los contextos formativos no ha sido un hecho habitual, pero motivos personales y laborales han provocado, en ocasiones, la ausencia de asiduos aventureros y aventureras.

La investigación se ha impulsado a través de la creación de un *Seminario*, que ha pretendido servir de observatorio durante el desarrollo de la aventura y de punto de enlace de todas las acciones y observaciones vertidas por los participantes en los respectivos centros escolares. De ahí que una de las características más sobresalientes de este seminario sea el despliegue de procesos comunicativos desarrollados en su seno. Se ha pretendido que los miembros del mismo llevaran el espíritu de la acción comunicativa desplegada en este contexto de trabajo a sus respectivos centros, con el objetivo de desvelar las creencias, las teorías implícitas, los prejuicios, la complejidad, que rigen las realidades educativas de los centros en torno a las cuestiones problemáticas del DE.

Las reuniones han sido regulares (una vez al mes) para llevar a cabo discusiones guiadas acerca, en cada momento, del problema detectado. Con ello se ha pretendido crear hábitos reflexivos, que consisten en adoptar una actitud cuestionadora, problematizadora frente a la dogmática dominante, así como la búsqueda de una solución al problema detectado, a través de un trabajo colectivo de diálogo y consenso.

Los participantes en el seminario han sido: tres facilitadoras (dos procedentes del campo de la Educación Física y otra de la Pedagogía), dos responsables de la administración y gestión de BIE, dos representantes de familias y tres docentes de Educación Física, que han sido quienes han asumido el papel de coordinadores en sus respectivos

centros escolares, y quienes han formado los Grupos de Centro (GC).

Los contextos formativos denominados GC han estado integrados por: el coordinador (miembro del seminario), un representante de padres-madres, un alumno/a de ciclo superior de educación primaria (10-12 años), un docente y un monitor de DE. Cada centro ha adaptado esta composición y variado a lo largo del tiempo. No obstante, se ha intentado que todos los colectivos implicados en el DE estuvieran presentes. Los GC han servido de enlace para llegar a los diferentes colectivos, y aplicando técnicas de generación de datos, formarse de manera activa y colaborativa. En este contexto, al igual que en el seminario, se ha pretendido que estuvieran presentes los principios metodológicos de la I-A participativa.

El cuanto al contexto formativo al que se ha denominado *Audiencias* ha estado compuesto por padres y madres, escolares, monitores y profesorado. En cada momento, según fuera la naturaleza del problema a indagar, se han utilizado técnicas de generación de datos específica y adaptada a cada colectivo. Técnicas que han cumplido siempre una doble función: generar información para dar respuesta a la situación problemática y formar a los sujetos al tener que reflexionar, actuar y recapitular sobre lo problematizado.

Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas de generación de datos utilizadas con más frecuencia han sido: la *observación participante*, registrada a través de *notas de campo*, *relatos personales*, *registros documentales*, *grupos de discusión* y *materiales pedagógicos* diseñados para que los aventureros tuvieran que autoevaluarse, cuestionarse, pronunciarse,... ante las situaciones problemáticas objeto de estudio en cada uno de los momentos de la indagación. Estos materiales se han presentado de forma distinta en los diferentes contextos: cuestionarios, debates, dilemas escritos, imágenes provocadoras,... haciendo constante uso de las TICs. Estas técnicas e instrumentos se han utilizado por participantes muy diver-

sos, por tanto la asunción de roles que cada cual ha asumido, ha sido clave en la investigación. Pueden destacarse, principalmente, las distintas funciones que han tenido que asumir los coordinadores de los centros que, al ser ellos quienes mayor vínculo han tenido con el centro escolar, han sido los auténticos investigadores sobre el terreno y quienes han mediado entre el *caso* que constituye su centro y el *caso global* en cada uno de los objetos de estudio. Han sido ellos quienes han formado y dinamizado los GC y quienes han tenido contacto con las distintas audiencias al desempeñar, entre otras muchas tareas, la figura de moderador de los grupos de discusión.

Respecto a los miembros del GC, han asumido funciones de investigadores desde el padre de familia hasta el alumno/a del centro, al entrar en contacto con los distintos instrumentos, bien por que han tenido que reflexionar sobre los mismos o por tener que aplicarlos con los distintos grupos de audiencias. Han experimentado, también, lo que supone el asumir un rol en un trabajo grupal (observador, moderador, secretario...) y la tarea asociada a cada uno de los roles (recoger notas de campo, analizarlas, interpretarlas, implementar técnicas comunicativas,...). En definitiva, lo que supone ser un verdadero aventurero en el terreno de la investigación.

Procedimiento

En cuanto a la obtención de datos no ha sido fácil por la variedad de instrumentos cualitativos utilizados; desde el registro en notas de campo de las observaciones, hasta cuestionarios en torno a DE, pasando por relatos personales de los coordinadores de DE. Por tanto, el análisis de los datos generados ha constituido una etapa clave del proceso de investigación que se ha desarrollado de forma concomitante al trabajo de campo (Goetz y Lecompte, 1988). En este estudio, el análisis de la información obtenida ha representado un proceso, básicamente inductivo, dinámico y sistemático que ha requerido identificar, seleccionar,

categorizar, comparar e interpretar el mensaje de la información generada (Coffey y Atkinson, 2003). Ha consistido, por tanto, en un *Análisis de Contenido*, donde el marco teórico aporta la manera de ver, hacer e investigar, y el sistema categorial la manera de articular los resultados del estudio. Siempre se ha procedido de manera similar a la hora de categorizar la información y de construir el sistema categorial final: 1) lectura individual de la información (notas de campo) por parte de las facilitadoras, en la que se iba asignando categorías (conceptos) a cada párrafo o unidad de sentido en torno al objeto de estudio; 2) lectura conjunta y contraste en torno a las categorías que cada cual había asignado; 3) construcción conjunta del sistema categorial para cada una de las notas de campo; 4) reconstrucción del sistema categorial final a partir de los sistemas categoriales particulares.

La *triangulación de datos*, de *investigadores* y *metodológica* ha sido crucial a la hora de interpretar los datos (Cohen y Manion, 1985).

Los resultados que se presentan a continuación se derivan de todo el proceso en su conjunto y de la combinación de las estrategias de generación de datos utilizadas a lo largo de la investigación. A continuación, se representan las voces de todos los colectivos participantes en la experiencia, gracias al análisis de contenido categorial llevado a cabo con los informes finales derivados de cada una de las fases de la investigación.

Resultados

Los aventureros han desvelado sus sentimientos, sensaciones y opiniones en torno a los principios que han ido operando en el desarrollo de la I-A participativa, y todo ese universo es el que Freire (1999) nos recuerda que incide fundamentalmente en el aprendizaje. Ese universo emocional que representan los resultados que en este trabajo se exponen, se recogen a modo de reivindicaciones que los propios aventureros y aventureras han vertido a lo largo del proceso.

1) *Quiero participar en esta aventura. Sentir el interés y la necesidad del cambio.* Los participantes se han sentido libres en todo momento para incorporarse o salir de la aventura. Aquellos que han sentido la situación problemática como tal son los que se han interesado por su cambio. Por tanto, se han movido por necesidades sentidas y no normativas. De ahí que se pueda afirmar que la demanda de cambio en el modelo de DE ha procedido siempre de los implicados.

“(…) una de las razones que me animó a aceptar el reto fue el valorar como muy positivo que la demanda de cambio, de modelo de DE, procediera de las propias familias y de los centros. De no ser así el escenario es muy diferente y también deberá serlo las estrategias a seguir, ya que lo primero es crear la necesidad de cambio y lograr el compromiso con la construcción e implementación de un nuevo modelo” (Facilitadora. Seminario. Notas de campo, 2004).

Además, cada bucle problemático ha traído aparejado un nuevo foco de discusión sobre el que ponerse a trabajar. Esto ha significado tener en cuenta a las personas a quienes ha ido dirigida la acción, y sus **intereses** respecto a la aventura a emprender.

“Creo que es un error que hacemos con mucha frecuencia el no consultar a padres y alumnos cuestiones relacionados con el deporte que queremos desarrollar en el centro y creemos que haciéndolo nosotros ya es suficiente y que además tiene que gustar. El consultar, además, supone un mayor esfuerzo y trabajo e intentamos evitarlo. Por eso tiene tanto valor, el trabajo que hemos realizado.” (Seminario. Coordinador *Ikastola Azkue*. Notas de campo, 2006).

De ello se deriva, que la necesidad y el interés sentido facilitan la comprensión de los procesos, y ello impulsa la acción hacia el cambio de los contextos sociales con un interés transformador.

2) *Quiero aprender de mí y de los demás. Construir colectivamente el conocimiento a través del diálogo.* Y, *¿cómo pueden construir conocimiento los prácticos si no tienen en sus manos los procedimientos del método científico, si ni siquiera se perciben como investigadores?* Es bajo este presupuesto desde donde se ha dado relevancia al concepto de investigación, en el sentido de actividad encaminada a la construcción de conocimiento, así como el concepto de formación como acción orientada a la dotación de comprensión sobre el proceso y de interiorización y consecución de procedimientos que generan niveles de autonomía y protagonismo real en la educación y en la investigación. No se ha pretendido que los aventureros construyan explicaciones que se conviertan en ley o teoría, sino que ellos y ellas buscaran la comprensión de esa situación y problema en particular.

El diálogo ha constituido un principio clave para la construcción de conocimiento sobre la realidad que se quería abordar desde el análisis e interpretación y, a la vez, el principal motor para la transformación social. El diálogo se ha producido siempre entre los participantes al construir conjuntamente conocimiento. Esto es, al intentar reflexionar, interpretar y crear cultura.

“Creo que ha sido muy positivo, no sólo porque hemos hablado del DE que queremos, sino por haberlo hecho con toda la comunidad del centro (padres, monitores, alumnos...), creo que me ha valido para acercarme más a todos los equipos de la *ikastola*, y sobre todo hacia los padres”. (Seminario. Coordinador *Ikastola Azkue*. Notas de campo, 2006).

3) *Quiero mejorar. Reconstruir para avanzar.* La necesidad de reconstrucción, se ha concebido para resituar-revisar los modos anteriores de ver y hacer, pudiendo hacer desde el presente nuevas apreciaciones en los modos de comprender y hacer, que puedan transformar las prácticas futuras. Esta reconstrucción ha sido posible gracias a la reflexión recapituladora (el sentido pedagó-

gico reside en empezar por comprender las experiencias pasadas para aprender de ellas) y anticipatoria (plantear alternativas a lo observado para mejorar la práctica). Para llevar a cabo esta movilización cognitiva se han utilizado dilemas, y la presentación de situaciones ante las que se pudieran realizar diferentes comportamientos, y se han analizado cada una de las respuestas posibles, viendo las consecuencias de cada una de ellas, para poder elegir y tener una alternativa a los modos habituales de pensar y hacer.

La reconstrucción de la práctica provoca en el investigador, una comprensión nueva de sí mismo, de las situaciones educativas y de las propias asunciones implícitas en los contextos. Esta recomposición de la acción y la reflexión subsiguiente están inscritas en un modo dialéctico de conocer.

El ser conscientes de las necesidades que surgían en cada contexto, en especial, desde las actitudes negativas que se daban en cada uno de ellos, para aprender de esas situaciones y poder reconstruir un nuevo concepto del DE que tuviera sentido para los implicados en estas acciones, de tal manera que:

“Aunque antes de iniciar este programa compartía los objetivos del programa, éste me ha permitido concretar los argumentos que antes defendía de un modo abstracto, permitiéndome debatirlos con las personas de mi entorno [...] descubrí aspectos a tener en cuenta en los que no habían caído antes. Cosas a valorar y a tener en cuenta a la hora de comportarme” (Seminario. Coordinador *Ikastola Seber Altube*. Valoraciones finales, 2006).

4) *Quiero trabajar en equipo. Relacionarme de manera horizontal con los demás.* La sensación vivida ha sido placentera y el recuerdo es de gratitud. Se subraya la riqueza que supone la experiencia de trabajar en colaboración con profesorado de otras áreas, dialogar con las familias, y acercarse desde otro rol al alumnado.

“Por cierto, yo creo que los monitores han agradecido mucho el proyecto, hemos

estado con el tercer tiempo y han tenido mucha relación con los padres y con el coordinador de deportes y al final hay la sensación de que hemos hecho una piña.” (Seminario. Coord. *Ikastola Betiko*. Notas de campo, 2007).

Se reconoce que se ha dado un paso significativo en el avance de un posicionamiento individualizado en la concepción de la enseñanza a otro de carácter abierto, colegiado; algo difícil de lograr ya que supone *mostrarnos a los demás con nuestras fortalezas y debilidades*, es decir sin las máscaras que todos y todas esconden. En este ejercicio de comunicación e intercambio intergeneracional se ha intentado que primen las relaciones de horizontalidad y no las de poder. La acción verdaderamente comunicativa, hace que el poder del investigador se diluya al establecer relaciones de horizontalidad entre todos los participantes, consiguiendo así, que la investigación pertenezca a todos y sea una responsabilidad conjunta, aunque cada uno asuma diferentes funciones.

5) *Quiero participar activamente. Comprometerme con la acción.* La I-A requiere de una participación activa por parte de los implicados que se ha intentado potenciar a través de la comunicación y el diálogo tratando temas de interés para los participantes relativos al DE. Las estrategias formativas, en consonancia con este espíritu, han impulsado la participación de todos los agentes en el desarrollo de la investigación:

“La manera en que se planteaban los debates que era siempre a través de técnicas nuevas, hizo que las personas entraran más a los debates y aportaban más.” (Valoración de las familias recogida en el documento del anotador del GC de la *Ikastola Seber Altube*, 2006).

Se ha invertido mucho tiempo en que los materiales que hacían posible desplegar las estrategias didácticas resultasen atractivos, motivadores, e incitaran a la participación. Por ello, se ha cuidado mucho la presenta-

ción escrita y la expresión plástica de todos los documentos.

“Nos hemos sentido muy bien asesorados y con un rumbo muy bien definido, y con un material muy rico y adecuado, que posibilitaba la participación” (Seminario. Coordinador *Ikastola Seber Altube*. Notas de campo, 2006).

Construyendo así, materiales amenos, inspirados en supuestos prácticos y reales, que incitaban a la acción, se han podido desplegar, también, procesos de reflexión, diálogo y contraste sobre una misma realidad.

Es grato resaltar cómo el hecho de sentirse satisfechos con el material, hacía que aumentara la confianza en uno mismo, y se sintieron arropados a la hora de ir a las sesiones:

“A lo largo del programa los miembros del GC nos hemos sentido tranquilos porque trabajábamos con un material preparado y con unas sesiones organizadas”. (Actas sobre la valoración del GC de la *Ikastola Seber Altube*, 2006).

En definitiva, se destaca la participación como uno de los aspectos más positivos de la experiencia, en especial, es importante subrayar que los alumnos y alumnas hayan disfrutado compartiendo las sesiones con padres-madres y entrenadores.

“Me ha gustado la generosidad de padres y entrenadores al asistir a las reuniones.” (Estudiante 1 de la *Ikastola Betiko* colaborador en el GC, 2006).

6) *Quiero que se me tenga en cuenta a mí y a mi entorno. Partir de las distintas realidades.* La metodología seguida ha tenido en cuenta a cada centro con sus particularidades, adaptando siempre las problemáticas a cada realidad. El seminario, al funcionar de observatorio de la experiencia y plataforma desde donde diseñar y lanzar la formación a desarrollar en los distintos contextos, ha ayudado a abordar

la adaptación de todos y cada uno de los momentos de la investigación:

“Se ha cuidado y eso es algo imprescindible, la adaptación a la realidad de cada uno de los centros y eso se ha cuidado mucho”. (Seminario. Coordinador *Ikastola Betiko*. Notas de campo, 2006).

Ello ha facilitado el desarrollo de los ciclos reflexivos propios de la I-A adaptándolos a los tres contextos escolares.

7) *Quiero acercarme a los demás para conocerlos. Clarificar valores.* Otro rasgo interesante de este tipo de investigación es el interés por la clarificación de los valores y características de los participantes. Ello da la posibilidad de acercarse a los demás, abrirse para conocerse a sí mismo y poder penetrar en los demás.

Se ha intentado conocer los significados que se atribuyen a los términos habitualmente utilizados para poder establecer un lenguaje común, entendiendo que la propia experiencia encamina al participante a un proceso formativo.

Tanto los coordinadores de DE como los padres-madres subrayan que las actividades realizadas les han servido para acercarse al alumnado y/o a sus hijos e hijas, según los casos, al haber facilitado el conocimiento mutuo y el acercamiento a temas de interés y preocupación común y, la aproximación a la comprensión de los valores, intereses y opiniones de cada cual. Desde este conocimiento mutuo y reconocimiento de sí mismo, se ha dado la posibilidad de ir construyendo un lenguaje común en torno a los valores en el DE.

8) *Quiero mirar dentro de mí. Reflexión en voz alta.* Al objeto de mantener el carácter abierto y dinámico del proceso, donde teoría y práctica estén en continua dialéctica, la reflexión es esencial que sea compartida. Concretamente en los GC se han compartido ideas y experiencias entre personas de diferentes ámbitos, creando un ambiente de reflexión que les ha hecho cuestionar-

se determinados temas desde el punto de vista del otro:

“En general los componentes del GC, creen que el curso ha sido muy positivo porque les ha hecho pensar. Han tenido que sacar conclusiones y tras ésto sí que han cambiado actitudes y conductas. Los que más de cerca han vivido el DE, además, dicen haber cambiado en la práctica. Esta conclusión ha sido consensuada por todos y todas”. (Actas sobre la valoración del GC. Coordinador *Ikastola Betiko*. Valoraciones finales, 2006).

Por ejemplo, al abordar uno de los objetos de estudio las familias revisaron las actitudes con las que no estaban conformes y fueron buscando alternativas a esos comportamientos, que fueran reales y que les satisficieran más.

“He podido reflexionar sobre mi comportamiento y mi actitud como madre en los partidos, entrenamientos,.... He entendido que nuestra actitud es determinante para el futuro comportamiento de nuestros hijos/as, y lo fácil que es hacerlo mal”. (Madre 2 de *Ikastola Betiko*. Notas de campo, 2006).

9) *Quiero formación para todos. La formación se disemina.* La I-A forma parte de un proceso de educación permanente. A lo que se le puede añadir que su función es también de multiplicadora de sus efectos por la importancia que adquieren cada uno de los miembros del grupo como agentes transmisores fuera del seno del propio grupo de investigación. En esta aventura, desde el primer momento se trabajó con la idea de que la formación debía redundar directa o indirectamente en el resto de los miembros del entorno, en este caso del centro y la comunidad en la que está inmerso:

“(...) La *Ikastola* debe saber con que proyecto se ha comprometido y qué supone eso para ella y cada uno de vosotros debéis saber qué es lo que se espera de vos-

otros. Vosotros vais a ser los encargados de formar a los agentes de cada *ikastola*, los encargados de trasladar a la *ikastola* el proceso formativo que aquí vamos construyendo. (...) en última instancia vais a asumir la labor de formadores en centro.” (Facilitadora. Seminario. Notas de campo, 2004).

El seminario ha servido de modelo en relación, por ejemplo, a técnicas de recogida de información y de manejo de éstas, dado que todas las sesiones de seminario se han grabado con el magnetófono y, después, se ha procedido a elaborar notas de campo con las que analizar e interpretar lo que ocurría en cada una de las sesiones. Un procedimiento similar es el que han llevado a cabo los coordinadores en los GC y los miembros de éste con las distintas audiencias. En resumidas cuentas es posible afirmar que el seminario ha servido de estructura para poder contrastar, aclarar y decidir sobre el trabajo que en torno al objeto de estudio que se estuviera abordando en cada momento se precisara indagar. En otras palabras, el seminario ha funcionado a modo de observatorio, desde donde se ha guiado y orientado la aventura, pero también ha funcionado como estrategia formativa para adaptar y reaplicar lo aquí trabajado.

Se recoge, a continuación, las valoraciones que los coordinadores de los centros hacen en relación a la experiencia vivida en el seminario:

“Sí, yo creo que me ha a ofrecido mucho para mi formación profesional, creo que es muy interesante. Hemos reflexionado mucho y nos ha ofrecido la posibilidad de reflexionar y en muchas ocasiones me he preguntado cómo era posible que no me hubiera planteado determinados cuestionamientos y realizado muchas de las reflexiones que aquí hemos hecho. En ese proceso me he dado cuenta de contradicciones en las que incurro y eso para mí ha sido muy valioso, he aprendido mucho” (Seminario. Coordinadores. Notas de campo, 2005).

Téngase en cuenta que las voces transcritas han sido, en su mayoría, de los miembros del seminario. Esto se debe a cuestiones metodológicas, pues las voces del resto de los participantes en los distintos contextos formativos se funden en las notas de campo construidas en cada reunión y llevadas al seminario comentadas por los respectivos coordinadores de centro.

Conclusiones y discusión

La aventura formativa desplegada ha inducido a los participantes a implicarse con el problema y con las personas, a desarrollar la empatía, a vencer miedos en torno a capacidades propias, a adquirir destrezas en el manejo de técnicas cualitativas, a cambiar comportamientos y actitudes, y sobre todo a trabajar y compartir en grupo. Este proceso paulatino de cambio les ha encaminado a abrirse a los demás y a sí mismos, expresando sus sentimientos en torno a los aprendizajes adquiridos.

1. La aventura les ha otorgado a los participantes una sensibilidad cada vez mayor para ver en lo que a simple vista no habían reparado, es decir, lo que se les ocultaba detrás de lo aparente en el DE. Han sentido la necesidad y el interés por implicarse para cambiar lo que no les gustaba, y esa necesidad se ha ido paulatinamente creando (Pérez, 1998). Han sentido que el implicarse conlleva el comprometerse con los demás y el sentirse partícipe de un proyecto colectivo de DE (Vázquez y Angulo, 2003). Implicación que les ha llevado a transformar el contexto social (Habermas, 1994).
2. Los participantes en esta aventura han vivido el intercambio de opiniones, el dialogo suscitado y la reflexión conjunta generada en el seno del trabajo en grupo (Carr, 1990), fundamental a la hora de mejorar el conocimiento inter e intrapersonal (Fraile, 2001). Ha cambiado la ma-

nera de relacionarse, los tiempos y los espacios de comunicación para propiciar la relación de las familias entre sí, de éstas con los monitores de DE, del alumnado con los adultos,... (Kirk, 1990).

3. Los participantes han podido mostrarse como son e interpretar las problemáticas desde su propia idiosincrasia, historia personal, valores construidos y creencias fundadas personal y socialmente (Bolívar, 1995). Desde el lenguaje que marca el corazón y no tanto la razón se han transformado a sí mismos (Flecha, 1997).
4. Los aventureros han sido los artífices de la construcción del conocimiento en torno a los problemas detectados en el DE. Lo saben y así lo han vivido. Esto les ha conferido el sentirse valorados como informantes y el reconocerles el poder de cambio y transformación que han desarrollado a lo largo de la aventura (Alcocer, 1998; Bisquerra y Sabariego, 2004). Han descubierto, en definitiva, la dialéctica entre enseñar y aprender, que como decía Freire (1994), todos enseñamos y aprendemos al mismo tiempo.

Agradecimientos

Esta aventura hacia el cambio no es posible sin el compromiso, la participación y la formación a través de procesos de reflexión crítica de las personas que día a día buscan hacer del DE un instrumento educativo. Puesto que la mejora de la calidad del DE pasa por el cuestionamiento de las consecuencias éticas de las decisiones que adoptamos todos aquellos que estamos implicados en procesos de cambio. Por tanto, esta aventura sólo ha sido posible gracias al espíritu inquieto que han mostrado todos los participantes. De manera especial agradecemos el esfuerzo, la dedicación y la disposición intrínseca al cambio y a la mejora de sus respectivos contextos educativos,

que han mostrado los coordinadores de DE, dado que ha favorecido el desarrollo de esta aventura de investigación-formación. A ellos les dedicamos nuestras más sentidas felicitaciones.

Agradecemos, asimismo, las ayudas

económicas percibidas tanto por parte de la *Federación de Ikastolas de Bizkaia* a través del contrato-programa Universidad-Empresa (OTRI) suscrito con la Universidad del País Vasco, como al Consejo Superior de Deportes.

Referencias

- Alcocer, M. (1998). Investigación Acción Participativa. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de Investigación en Sociedad Cultura y Comunicación* (pp. 433-461). México: Addisión Wesley-Parsón.
- Bisquerra, R. y Sabariego, M. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bodgan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Londres: Allyn and Bacon.
- Bolivar, A. (1995). Reconstrucción. En L. M. Villar (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular* (pp. 237-265). Bilbao: Mensajero.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona:Alertes.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Cohen, L. y Manion, L. (1985). *Research Methods in Education*. Londres: Croom Helm.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabra, el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fraile, A. (2001). La competición en el deporte escolar como factor segregador. En M. Latiesa, P. Martos y J.L.Paniza (Eds.), *Deporte y Cambio social en el umbral del siglo XXI* (pp. 295-310). Madrid: Editorial ESM.
- Freire, P. (1994). Educación y Participación Comunitaria. En M. Castells (Coord.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1999). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

Competencias emprendedoras e implicaciones socioeducativas: el caso de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía

Francisco Miguel Martínez-Rodríguez
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

En este trabajo se analiza la percepción del alumnado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía acerca del grado de presencia de lo que se ha denominado “competencias emprendedoras”. Entre los hallazgos más significativos de esta investigación, se destaca que los jóvenes usuarios de estos programas formativos no están lo suficientemente preparados para iniciar por su cuenta un proyecto empresarial. A pesar de manifestar cierto grado de desarrollo en competencias emprendedoras como “facilidad para las relaciones sociales”, “habilidad de conversación”, “organización y delegación” o “código ético”, entre otras; no se sienten competentes para iniciar y gestionar por sí solos una empresa. Por lo que, se concluye con la necesidad de intervenir desde el punto de vista socioeducativo para que estos jóvenes adquieran un elevado nivel de competencia para emprender con éxito un proyecto empresarial como parte de su desarrollo personal, social y laboral.

Palabras clave: Competencias, cultura emprendedora, intervención socioeducativa, programas formativos, Escuelas Taller, Casas de Oficios.

Entrepreneurial skills and socio-educational implications: the case of Workshops schools and craft centres in Andalusia. In this paper we study student's perceptions at workshop schools (*escuelas taller*) and craft centres (*casas de oficios*) in Andalusia (S. Spain) regarding the extent of what we have termed “entrepreneurial skills”. The most significant results of this research include the finding that the young people who are users of these training schemes are not sufficiently prepared to begin an entrepreneurial project of their own. Despite showing some degree of development in certain entrepreneurial skills such as “facility for social relationships”, “conversation skills”, “organising and delegating” or “code of ethics”, they do not yet feel ready to launch and manage an enterprise of their own. We conclude with the need to act from a socio-educational point of view to enable these young people to acquire higher levels of skills in order to undertake entrepreneurial projects as part of their personal, social and professional development.

Keywords: Skills, entrepreneurial culture, socio-educational intervention, training schemes, workshops schools, craft centres.

Hoy día está ampliamente extendido a nivel internacional el “*enfoque de recursos humanos por competencias*”, más conocido como “*enfoque por competencias*”, que ha ido sustituyendo desde principios de los años ochenta del pasado siglo XX a la tradicional “orientación de personal” por una

“orientación basada en los recursos humanos” (Gil, 2007). Los trabajadores son concebidos como un recurso competitivo de la empresa que debe ser mejorado. Desde este nuevo planteamiento, se pasa del enfrentamiento a las relaciones de colaboración, extendiéndose un vínculo entre lo social y lo económico al considerarse los empleados como el capital humano de la empresa.

Paralelamente, estamos inmersos en lo que Ibarra (2000) denomina la “transforma-

ción de los procesos productivos”, por lo que para aumentar la productividad no se requiere exclusivamente de equipos y tecnología punta, sino que también se precisa, en palabras de este mismo autor, “de nuevas formas de gestión, organización, capacitación y desarrollo de los trabajadores, que propicien el uso racional y eficiente de los recursos y estimulen el potencial creativo e intelectual de todos los integrantes de la organización” (p. 97).

Para dar respuesta a esa nueva exigencia de capacitación y desarrollo de los trabajadores en un contexto global cambiante y cada vez más complejo, hay que trascender la “formación para el empleo” o “para el puesto de trabajo”, característica hasta hace relativamente poco tiempo; y centrarse en el nuevo enfoque de formación basado en la gestión de competencias vinculado a la formación y desarrollo de los recursos humanos. Como mantienen Tejada y Navío (2005) “el desarrollo del valor añadido de las competencias permite que el sujeto sea competente más allá de las exigencias básicas de un puesto de trabajo” (p. 2). Este cambio implica que el sujeto deberá adquirir competencias clave de la profesión (Álvarez, Iglesias, y García, 2007), así como un alto grado de autonomía y adaptabilidad a su entorno vivencial.

En este caso, se habla de *competencias emprendedoras* (COEM) referidas, en términos generales, a aquellas que permiten a los sujetos desarrollar un proyecto emprendedor con el que generar crecimiento económico y cohesión social, configurándose de esta manera como un proyecto social integrado. Aspecto que viene defendiendo y trabajando la Unión Europea en estos últimos años como estrategia para el crecimiento socioeconómico. Por lo que autores como Díez, Pacheco, y García (2009) y Leiva (2010), entre otros, defienden el necesario desarrollo de competencias en el alumnado y profesorado universitario para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, como requisito necesario para afrontar los cambios del nuevo milenio a todos los niveles: educativo, social, laboral, económico, etc.

La particularidad de las COEM, además de favorecer las iniciativas emprendedoras, radica en que ofrece una visión más amplia de las competencias, más allá de lo puramente laboral-empresarial. Contemplan un objetivo más ambicioso que es el de hacer competentes a los sujetos en su dimensión personal (autonomía y autorrealización), social (responsabilidad social y medioambiental) y económica (proyecto empresarial).

Por este motivo, el modelo de COEM aquí recogido reúne aspectos significativos del tradicional “enfoque de competencias” y de las “competencias clave” que, en opinión de Bolívar y Pereyra (2006), son básicas para el bienestar social y personal. Así pues, se presenta este nuevo enfoque sobre las *competencias* con el que se justifica la necesaria interrelación entre las dimensiones personal, social y económica del ser humano (Martínez-Rodríguez y Carmona, 2009).

A la hora de desarrollar las competencias no sólo aparecerán aquellas que provocan el desempeño excelente de los emprendedores dentro de una organización empresarial; sino que también, se centrará la atención en las competencias que permitan a los sujetos formar parte activa dentro de una sociedad democrática y plural, ejercer y garantizar sus derechos, en definitiva, “competencias para la vida” en sociedad. Como mantiene Gilomen (2006) las competencias deben contribuir a que los ciudadanos lleven “una vida de éxito” y al “buen funcionamiento de la sociedad” (p. 130).

Se apuesta por un modelo de formación basado en competencias desvinculado de la tradicional visión neoliberal. Cohello, se desea superar la visión peyorativa que algunos autores como Guerrero (2005), Escudero (2007) y, entre otros, consideran que viene asociada al origen del término competencias dentro del mundo empresarial y profesional; consistente en vincular el modelo de formación basado en competencias a políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos. O incluso opiniones más críticas, como la de Barnett (2001), que sostienen que las capacidades y competencias

buscan mejorar la competitividad, pero otras cualidades humanas como la amistad, el altruismo, la preocupación ética o la generosidad, son dejadas de lado.

El compromiso *ético* debe estar presente y guiar los comportamientos de todo trabajador que decida montar un negocio o empresa propia. Por lo que desde esta perspectiva, las competencias emprendedoras no sólo deben ayudar a los sujetos a desarrollar con éxito una iniciativa empresarial, sino también a cultivar valores y prácticas sociales asentadas en principios democráticos. En este sentido, se comparte la opinión del profesor Galindo (2006) al considerar que “la adopción de rasgos éticos obliga a adoptar comportamientos emprendedores que beneficiarán a los individuos u organizaciones que los presentan” (p. 132).

En esta línea, se desea atender no sólo al crecimiento económico, que por otro lado está justificado siempre y cuando sea un crecimiento sostenible, justo y respetuoso con los seres humanos y la naturaleza; sino también incidir y fomentar el desarrollo personal y social. La formación de los trabajadores para el desarrollo de sus competencias no se puede, ni debe, subordinar a la mejora de la economía como si esta fuera el objetivo prioritario de la educación de todos los ciudadanos. El fomento de las competencias emprendedoras por medio de la educación debe ayudar, por un lado, a potenciar la creatividad y la iniciativa para generar una cultura emprendedora, y por otro lado, desarrollar las capacidades y potencialidades humanas necesarias para una convivencia democrática (Martínez-Rodríguez, 2009a).

Por todo ello, se llega a la conclusión de que las COEM hacen referencia a características individuales (aptitudes y rasgos de personalidad) que puestas en práctica facilitan la adquisición de conocimientos, por medio de la educación y de experiencias reales significativas, dando lugar a comportamientos observables que permiten resolver con éxito las diferentes problemáticas tanto laborales, sociales y medioambientales, que presenta la vida en sociedad desde principios y postulados éticos y democráticos.

Teniendo en cuenta las consideraciones previamente señaladas, son dos los objetivos principales que han guiado la presente investigación:

1. El objetivo general es obtener información necesaria y suficiente sobre el grado de presencia de las competencias emprendedoras en la población joven comprendida entre los 16 y 25 años usuarios de Formación Profesional Ocupacional (FPO) en las Escuelas Taller (E.T.) y Casas de Oficios (C.O.) en Andalucía.
2. Posteriormente, una vez que se conozca el nivel de desarrollo de las citadas competencias, se marcan como futuros objetivos el diseño, planificación y puesta en práctica de programas educativos, orientados a la promoción de la cultura emprendedora entre los jóvenes, sobre la base de dichas competencias.

Metodología

El problema objeto de estudio se encuentra en el campo de lo empírico, pues se pretende detectar las competencias más relevantes que para el fomento de la cultura emprendedora presentan los jóvenes andaluces de entre 16 a 25 años usuarios de FPO en las Escuelas Taller y Casas de Oficios. Información que se obtiene al observar los conocimientos, habilidades y destrezas en que estos estudiantes están siendo formados.

Por tanto, para conocer cuáles son estas competencias se ha utilizado la perspectiva empírico-analítica, al considerar que estos datos son susceptibles de medición y análisis estadístico. Asimismo, de entre las diversas metodologías de investigación educativa que caracterizan la perspectiva empírico-analítica se ha optado por la metodología no experimental o *ex – post – facto*, ya que en ningún momento han sido manipuladas variables para obtener la información. Por lo que se ha limitado a describir la situación, y a recoger y analizar los datos sin provocar cambio o manipulación alguna de la situación objeto de estudio.

Entre los diversos métodos o caminos a seguir para dar respuesta al presente problema de investigación que forma parte de la metodología no experimental, se ha optado por el descriptivo por considerarlo el más adecuado.

Población y muestra

Por “población” se entiende a la totalidad de los jóvenes usuarios de estos programas formativos en Andalucía. En este sentido, el número de alumnos y alumnas que se encontraban matriculados oficialmente en los programas formativos desarrollados por las E.T. y C.O. en Andalucía durante la aplicación del instrumento de recogida de información (meses de febrero a julio de 2008), y que por lo tanto representan a la población objeto de estudio, asciende a 5.111 sujetos.

Teniendo en cuenta la población total, para calcular el tamaño de la muestra, se utilizó un tipo de muestreo *probabilístico* para

cumplir el principio de “equiprobabilidad”, es decir, que todos los individuos de la población tuviesen la misma posibilidad de salir elegidos en la muestra. De entre las diferentes modalidades de muestreo probabilístico se decantó por el *muestreo por conglomerados o grupos*. Para Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) este tipo de muestreo se utiliza cuando los sujetos de la población constituyen grupos naturales o conglomerados. Así pues, la unidad muestral es el conglomerado, también llamado cluster o grupo. En este caso, cada E.T. o C.O. equivale a un conglomerado, por lo que todos los alumnos y alumnas de una misma E.T. o C.O. forman parte de un grupo o conglomerado.

El tamaño de la muestra para un nivel de confianza del 97% y un error de estimación o error permitido del 1,3%, y sabiendo que la población total es de 5.111 sujetos, es de 2.873 jóvenes distribuidos como aparece en la Tabla 1:

Tabla 1. *Tamaño de la muestra distribuido por provincias.*

Tamaño de la Muestra					
<i>Provincia</i>	<i>Nº Alumnos/as encuestados</i>	<i>Nº Alumnos/as acumulado</i>	<i>%</i>	<i>% Acumulado ascendente</i>	<i>% Acumulado descendente</i>
Málaga	830	830	28,89	28,89	100
Sevilla	738	1.568	25,69	54,58	71,11
Córdoba	429	1.997	14,93	69,51	45,42
Jaén	389	2.386	13,54	83,05	30,49
Cádiz	261	2.647	9,09	92,14	16,95
Almería	104	2.751	3,62	95,76	7,86
Granada	78	2.829	2,71	98,47	4,24
Huelva	44	2.873	1,53	100	1,53

Instrumento de recogida de información y procedimiento

Para conocer el grado de presencia de las citadas competencias emprendedoras en opinión del propio alumnado, se construyó un cuestionario *ad hoc* en el que se tuvieron en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:

- *Contenidos y agrupación de los ítems*: se revisaron diferentes traba-

jos de autores españoles y extranjeros acerca de las capacidades, atributos o características más relevantes que, según el criterio de los distintos autores, deben poseer los emprendedores. Posteriormente, se centró en la recopilación que González (2004) llevó a cabo después de analizar las aportaciones de numerosos autores que destacaron las principales capacidades y, en nues-

tro caso, competencias que deben guiar el comportamiento emprendedor. Basándose en el trabajo desarrollado por el citado autor, se identificaron las doce COEM que aparecen en el cuestionario. A saber: "actitud mental positiva, código ético, dominio del estrés, facilidad para las relaciones sociales, habilidad de conversación, iniciativa, liderazgo, organización y delegación, planificación, selección de personal, tenacidad, visión y proyecto de futuro."

- *Validez y fiabilidad del cuestionario*: para validar el cuestionario se utilizó el juicio de expertos, mientras que para calcular la fiabilidad se ha hallado la consistencia interna del cuestionario mediante el coeficiente α (alpha) de Cronbach utilizando el programa SPSS v15.0. Para la muestra de 2.873 alumnos y alumnas ($N = 2.871$ sujetos, ya que hay 2 casos perdidos) de Andalucía el α es de: ,902. Se puede concluir diciendo que el instrumento de recogida de información utilizado en la investigación es muy fiable.

Resultados y discusión

Durante los meses de febrero a julio de 2008 se aplicó el cuestionario a la muestra seleccionada, con objeto de conocer la percepción del propio alumnado acerca del nivel de desarrollo, que ellos creen poseer, de una serie de competencias necesarias para iniciar y gestionar eficazmente un proyecto empresarial-emprendedor. En el cuestionario, se le indicaba a los sujetos que valorasen cada competencia en una escala del 1 al 10, siendo 1 el valor más bajo que puede tomar el ítem y 10 el más alto. Por ello, a la hora de interpretar los resultados numéricos se ha tenido en cuenta la siguiente equivalencia para expresar el grado de desarrollo de la COEM en opinión de estos jóvenes:

1 = Nada desarrollada; 2 y 3 = Muy Poco desarrollada; 4 y 5 = Poco desarrollada; 6 y 7 = Algo desarrollada; 8 y 9 = Bastante desarrollada; 10 = Muy desarrollada

En la Tabla 2 se presenta la distribución de frecuencias y el porcentaje obtenido en cada una de las competencias emprendedoras, según el grado de desarrollo que el propio alumnado cree poseer.

En la Tabla 2 se puede comprobar cómo queda dicha distribución para las competen-

Tabla 2. *Distribución de frecuencias (entre paréntesis) y porcentajes de presencia de las competencias emprendedoras en la muestra (N=2873).*

COEM*	Valor obtenido y grado de desarrollo					
	1	2-3	4-5	6-7	8-9	10
(1)	1,9% (56)	3,7% (106)	14,3% (410)	20,9% (598)	31,4% (900)	27,9% (803)
(2)	2,7% (78)	4,7% (135)	14,1% (406)	19,5% (563)	32,9% (944)	26% (748)
(3)	1,4% (41)	4,7% (136)	14,1% (403)	24,3% (699)	32,2% (926)	23,3% (668)
(4)	2,7% (77)	4% (116)	17,2% (492)	22% (631)	27,9% (801)	26,3% (756)

* Competencias emprendedoras: (1) = Facilidad para las relaciones sociales, (2) = Selección de personal, (3) = Habilidad de conversación y (4) = Código ético.

1: Nada desarrollada; 2-3: Muy poco desarrollada; 4-5: Poco desarrollada; 6-7: Algo desarrollada; 8-9 Bastante desarrollada y 10: Muy desarrollada.

cias: “facilidad para las relaciones sociales, selección de personal, habilidad de conversación y código ético”.

La competencia más valorada y, por ende, la que consideran que tienen más desarrollada es “facilidad para las relaciones sociales”, entendida como “capacidad para relacionarse con facilidad con otras personas en diferentes situaciones y contextos”. Ha obtenido una media de 7,61 puntos.

Por lo general, estos jóvenes se ven con capacidad para “relacionarse con facilidad con otras personas”, pues no es sólo el alto porcentaje de sujetos que lo han calificado entre 8 y 10, sino también el reducido número que lo ha valorado por debajo de 3. En este sentido, tan sólo 162 (5,6%) jóvenes de los 2.873 de la muestra han puntuado el ítem entre 1 y 3, declarando con ello que se perciben “muy poco” y “nada” competentes para relacionarse con otras personas. Del mismo modo, alrededor del 20% (el 19,9%; 572 de 2.873) le ha otorgado un valor inferior a 5 puntos, mientras que en torno al 80% (el 80,1%; 2.301 de 2.873) lo ha calificado por encima de 6.

El ítem “selección de personal” con una media de 7,50 se coloca en segunda posición por orden de importancia. Esto significa que se trata de la segunda competencia emprendedora más valorada por los sujetos, de ahí que el mayor número de frecuencias se hallen alrededor de las puntuaciones más elevadas.

La COEM “selección de personal” tiene que ver con la “capacidad para escoger bien a los trabajadores que van a formar parte de la empresa”, en el caso hipotético de que estos jóvenes decidan llevar a cabo un proyecto empresarial.

A pesar de que ha aumentado ligeramente el porcentaje de jóvenes que se perciben “nada competentes” y “muy poco competentes” (2,7% y 4,7%, respectivamente), al compararlo con el ítem anterior, continúa siendo elevada la proporción de sujetos que se sienten “bastante” y “muy competentes” (32,9% y 26%, respectivamente) para “escoger correctamente a los trabajadores que podrían integrarse en su proyecto empresarial”.

La competencia “habilidad de conversación” se sitúa en tercer lugar dentro de la clasificación general con una media de 7,46 puntos. Si observamos los datos reflejados en la Tabla 2 comprobamos que más del 50% consideran que se “comunican con fluidez y que hablan correctamente con otras personas”. De estos, el 23,3% (668 sujetos de una muestra de 2.873) afirma tener “muy desarrollada” la competencia emprendedora “habilidad de conversación”, de ahí que la hayan puntuado con 10. Asimismo, el 32,2% (926 de los 2.873), manifiestan tener “bastante desarrollada la competencia habilidad de conversación”. Por el contrario, el 20,2% (580 de los 2.873), al valorar entre 1 y 5 el ítem, sostienen que dicha competencia se encuentra “poco, muy poco y nada desarrollada”.

Dentro de este primer grupo de competencias, se coloca en cuarto lugar el ítem “código ético”. Los jóvenes dicen “llevar a cabo las diferentes acciones y comportamientos de su vida diaria, que tienen que ver tanto con lo profesional-laboral como con lo personal, según unas normas morales basadas en el respeto al resto de personas y a la naturaleza”. Por lo que la media para el ítem sigue siendo alta, situándose en los 7,38 puntos.

El 26,3% (756 de los 2.873) consideran que sus comportamientos se rigen por dicho “código ético”, pues han valorado el ítem con un 10. Del mismo modo, el 27,9% (801 de 2.873) lo han calificado entre 8 y 9, afirmando de esta manera que su conducta se basa en unas “normas morales basadas en el respeto al resto de personas y a la naturaleza”. Sin embargo, el 2,7% (77 de 2.873) dice no tener “nada desarrollada la competencia código ético” (han valorado el ítem con 1), otro 4% (116 de 2.873) consideran que está “muy poco desarrollada” (han valorado entre 2 y 3) y un 17,2% (492 de 2.873) que está “poco desarrollada”. Mientras que el 22% (631 de 2.873) restante, que han calificado el ítem entre 6 y 7, que se encuentra “algo desarrollada”.

La Tabla 3 recoge el segundo grupo de competencias, compuesto por: “tenacidad, organización y delegación, liderazgo y planificación”.

Tabla 3. Distribución de frecuencias (entre paréntesis) y porcentajes de presencia de las competencias emprendedoras en la muestra (N=2873).

COEM*	Valor obtenido y grado de desarrollo					
	1	2-3	4-5	6-7	8-9	10
(5)	3% (85)	5,2% (149)	17,2% (494)	22,5% (645)	29,5% (848)	22,7% (652)
(6)	2,9% (83)	5,2% (149)	15,8% (452)	24,6% (705)	32,7% (939)	19% (545)
(7)	3,4% (97)	5,8% (165)	17% (488)	23% (660)	30,7% (880)	20,3% (583)
(8)	4,8% (138)	9,1% (261)	20,9% (602)	24,9% (714)	25,7% (737)	14,7% (756)

* Competencias emprendedoras: (5) = Tenacidad, (6) = Organización y delegación, (7) = Liderazgo y (8) = Planificación.

1: Nada desarrollada; 2-3: Muy poco desarrollada; 4-5: Poco desarrollada; 6-7: Algo desarrollada; 8-9 Bastante desarrollada y 10: Muy desarrollada.

La competencia “tenacidad” es la quinta mejor valorada por el alumnado, con una media de 7,23 puntos. Esta competencia hace referencia a la “capacidad demostrada de los sujetos de ser constantes con una tarea o acción y no abandonarla antes de acabarla”.

En este sentido, un 25% de los encuestados se declaran “poco”, “muy poco” o “nada” tenaces, ya que han puntuado el ítem con valores iguales o inferiores a 5.

En una posición intermedia localizamos a aquellos que se consideran “algo” tenaces, son los que han respondido al cuestionario con los valores 6 y 7, esto es, el 22,5% (645 de 2.873) del total.

Sin embargo, la mayor proporción de sujetos se consideran “bastante” o “muy” tenaces, son los que declaran “ser constantes con una tarea o acción y no abandonarla antes de acabarla”. Con ellos nos referimos al 52,2% (1.500 de 2.873) del alumnado que ha valorado el ítem entre 8 y 10.

En sexto lugar se sitúa la COEM “organización y delegación”. La media en este caso es de 7,19 puntos, por lo que continúa siendo bastante elevada, ya que el 51,7% (1.484 de 2.873), que han valorado por encima de 8 el ítem, se perciben “bastante” o “muy” competentes para “coordinar a todos sus empleados y repartir bien las diferentes tareas y funciones de su negocio”.

Por el contrario, el 15,8% (452 de 2.873), que han puntuado entre 4 y 5, se

sienten “poco competentes” para organizar una empresa propia; el 5,2% (149 de 2.873), al valorar entre 2 y 3, se consideran “muy poco competentes”; y tan solo un 2,9% (83 de 2.873) se creen “nada competentes” en este sentido al calificar con 1 el ítem.

A continuación aparece la competencia “liderazgo” con una media de 7,12 puntos. Se entiende por liderazgo la “capacidad para dirigir y guiar, desde el respeto a los demás, a los futuros empleados de su negocio o empresa”.

Si se observa la Tabla 3 es posible evidenciar que ha aumentado ligeramente el porcentaje de jóvenes que valoran dicha competencia entre 1 y 5 puntos. Así pues, se incrementa hasta el 26,2% (750 de 2.873) el porcentaje de alumnos que se perciben “nada”, “muy poco” y “poco” capacitados para dirigir y guiar una empresa.

No obstante, se mantiene por encima del 50% (51% para ser exactos) la proporción de sujetos encuestados que se consideran “bastante” y “muy” competentes desde el punto de vista del liderazgo, ya que han calificado la competencia entre 8 y 10.

En octava posición, dentro de la clasificación general, se coloca la competencia “planificación” con una media de 6,52 puntos. Se aprecia un descenso considerable en los valores comprendidos entre 8 y 10, y un incremento en las frecuencias de los valores inferiores o iguales a 7.

Tabla 4. Distribución de frecuencias (entre paréntesis) y porcentaje de presencia de las competencias emprendedoras en la muestra (N=2873).

COEM*	Valor obtenido y grado de desarrollo					
	1	2-3	4-5	6-7	8-9	10
(9)	4,9% (142)	9,3% (266)	22,6% (648)	24,7% (711)	23,6% (676)	14,9% (429)
(10)	7,2% (207)	9,5% (273)	27,7% (796)	22% (631)	18,5% (531)	15,1% (435)
(11)	5,2% (149)	10% (288)	25,5% (733)	27,3% (784)	22,2% (638)	9,8% (281)
(12)	8,5% (245)	11,8% (339)	23,9% (686)	22% (634)	21,5% (618)	12,2% (350)

* Competencias emprendedoras: (9) = Iniciativa. Actitud proactiva, (10) = Actitud mental positiva, (11) = Visión y proyecto de futuro y (12) = Dominio del estrés.

1: Nada desarrollada; 2-3: Muy poco desarrollada; 4-5: Poco desarrollada; 6-7: Algo desarrollada; 8-9 Bastante desarrollada y 10: Muy desarrollada.

Esto quiere decir que ha aumentado el porcentaje de jóvenes que se sienten “nada”, “muy poco”, “poco” y “algo” competentes para “organizar de manera ordenada, coherente y pragmática su empresa o negocio” (4,8%; 9,1%; 20,9% y 24,9%; respectivamente); mientras que ha descendido el número de sujetos que se consideran “bastante” y “muy competentes” para planificar las tareas y acciones en su empresa (25,7% y 14,7%; respectivamente).

Por último, el tercer grupo de COEM está formado por: “iniciativa, actitud mental positiva, visión y proyecto de futuro, y dominio del estrés” (Tabla 4).

En novena posición encontramos la competencia “iniciativa-actitud proactiva” con una puntuación media de 6,42. Hace referencia a la competencia de los sujetos para “hacer cosas por sí mismos, a promover iniciativas, a introducir nuevos productos, servicios o tecnología innovadores para su negocio”.

El 14,9% (429 de 2.873) ha puntuado el ítem con 10 por lo que se perciben “muy competentes” en este sentido; seguido del 23,6% (676 de 2.873), que lo han valorado entre 8 y 10, que se consideran “bastante competentes” para promover iniciativas interesantes para su empresa. Sin embargo, un 22,6% (648 de 2.873), al calificar entre 4 y 5, se ven “poco competentes”; un 9,3% (266 de 2.873), al

puntuar entre 2 y 3, se perciben “muy poco competentes”; y un 4,9% (142 de 2.873), que han valorado el ítem con 1, se consideran “nada competentes” en este sentido.

La competencia emprendedora “actitud mental positiva” se sitúa en décimo lugar. La media para el ítem es de 6,14 puntos. Esta competencia se refiere a la “capacidad que tienen los sujetos de confiar en sus propias capacidades y habilidades para desarrollar con éxito su propia empresa”.

El 44,4% de los jóvenes (1.276 de 2.873) valoran esta competencia entre 1 y 5, por lo que se sienten “nada” (7,2%), “muy poco” (9,5%) y “poco” (27,7%) competentes en este sentido. Mientras que el 55,6% restante (1.597 de 2.873) se ven “algo” (22%), “bastante” (18,5%) y “muy” (15,1%) competentes.

En undécima posición se encuentra “visión y proyecto de futuro”, con una puntuación media de 6,12. A pesar de haber obtenido una media inferior al ítem precedente, el porcentaje de jóvenes que valoran dicha competencia por encima de 5 puntos es superior al del caso anterior. Así pues, el 59,3% (1.703 de 2.873) se consideran “algo” (27,3%), “bastante” (22,2%) y “muy” (9,8%) “capacitados para generar ideas e identificar las oportunidades de negocio que no han sido vistas por otros empresarios”.

Por el contrario, el 40,7% (1.170 de

2.873) al puntuar con valores iguales o inferiores a 5 se perciben “poco” (25,5%), “muy poco” (10%) y “nada” (5,2%) competentes en esta materia.

En último lugar se sitúa la competencia emprendedora “dominio del estrés” con una media inferior a 6 puntos (concretamente 5,98). Esta competencia hace referencia a la “capacidad de los sujetos para controlarse en situaciones agobiantes”.

El porcentaje de jóvenes que valoran el ítem con 1 (8,5%; 245 de 2.873), y que por lo tanto, no se ven “nada competentes” a la hora de controlar el estrés, es el más elevado de las doce competencias analizadas. Lo mismo ocurre con el tanto por ciento de sujetos que han puntuado entre 2 y 3 (11,8%; 339 de 2.873), y que se creen “muy poco competentes”.

Asimismo, y conservando la misma dinámica de los casos anteriores, se mantiene por encima del 50% (concretamente es del 55,8%; 1.603 de 2.873) el porcentaje de alumnos que se sienten “algo” (22%), “bastante” (21,5%) y “muy” (12,2%) competentes desde el punto de vista del “dominio del estrés”.

Una vez analizada la percepción del alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía acerca del grado de desarrollo de estas doce competencias emprendedoras, damos paso al apartado siguiente en el que se extraen las principales conclusiones, así como las propuestas educativas que para el futuro se derivan de esta investigación.

Conclusiones

En primer lugar, conviene resaltar que se ha alcanzado el objetivo general que guiaba esta investigación, ya que se ha obtenido la información deseada relativa al grado de presencia de las competencias emprendedoras en la población joven comprendida entre los 16 y 25 años usuarios de FPO en las E.T. y C.O. en Andalucía.

De manera generalizada, los jóvenes usuarios de las E.T. y C.O. de Andalucía han manifestado en el transcurso de la presente investigación que prefieren el trabajo por

cuenta propia (como autónomos-emprendedores), antes que trabajar para una empresa. Por lo tanto, les parece atractiva la idea de crear su propia empresa.

No obstante, cuando se les pregunta acerca de su “competencia” para generar por sí solos un proyecto emprendedor responden, mayoritariamente, que no están suficientemente preparados para iniciar por su cuenta un proyecto empresarial. Consideran que aún no tienen las habilidades y cualidades necesarias para establecer y llevar bien una empresa propia.

Sin embargo, declaran tener un elevado nivel de desarrollo en la mayor parte de las competencias analizadas. Aunque no se sientan plenamente competentes para emprender, pues ellos mismos manifiestan carencias en este sentido, esto no impide que perciban cierto grado de desarrollo en algunas de estas competencias, como por ejemplo: “facilidad para las relaciones sociales”, “habilidad de conversación”, “código ético” o “tenacidad”, entre otras.

Asimismo, un porcentaje elevado del alumnado manifestó que “no tienen los conocimientos necesarios para desarrollar un proyecto empresarial por sí solos”, a pesar de haber declarado tener cierto grado de desarrollo en determinadas competencias emprendedoras.

Por lo tanto, una vez valoradas y analizadas las percepciones del propio alumnado, se considera justificada la promoción de acciones educativas orientadas al fomento de las competencias emprendedoras entre estos jóvenes, ya que presentan deficiencias formativas en este sentido. El análisis de los datos y nuestra propia experiencia práctica sobre el terreno, indican que se debe seguir trabajando en esta dirección si queremos que estos jóvenes adquieran un elevado nivel de competencia para emprender con éxito un proyecto empresarial.

La *educación* juega aquí un importante papel para el desarrollo de unas competencias que promuevan la cultura emprendedora, desde una perspectiva que trascienda el mundo empresarial y el mercado de trabajo como tal. Nos acercamos al fomento de las

competencias emprendedoras desde un enfoque integral e integrador, pues no concebimos el crecimiento económico sin el desarrollo, el progreso y la cohesión social (Martínez-Rodríguez, 2009b). Las COEM deben preparar a los sujetos para consolidar, y plasmar, ideas innovadoras en el mundo laboral por medio de la creación de pequeñas y medianas empresas (PYME); pero al mismo tiempo, prepararlos para la vida en sociedad en sentido amplio.

Por otro lado, la presente investigación no sólo arroja luz sobre este objeto de conocimiento que son las competencias emprendedoras en los jóvenes usuarios de estos programas formativos, sino que además, deja el camino abierto a posteriores investigaciones. Desde esta perspectiva, con un marcado carácter educativo, con el fin de diseñar futuros programas educativos que mejoren las aptitudes emprendedoras como parte, a su vez, de un proyecto más amplio consistente en el desarrollo de la cultura emprendedora.

Igualmente, se destaca la necesidad de fomentar la cultura emprendedora entre estos jóvenes andaluces, pues supone un importante avance en el plano personal, social y económico. A nivel personal, el hecho de emprender implica un ejercicio de madurez, responsabilidad y autogobierno que se muestra mediante un alto grado de autonomía de los sujetos. Desde el punto de vista social conlleva conocimiento, manejo y participación en las redes sociales. Por último, desde la perspectiva económica educar a los jóvenes con la idea de fomentar en ellos prácticas innovadoras y emprendedoras, permitiría aumentar el dinamismo de las economías de referencia de estos sujetos (Martínez-Rodríguez, 2009a).

Además, se trata de un “acto de justicia social” el hecho de favorecer prácticas educativas orientadas a incentivar el dinamismo emprendedor en estratos sociales afines a la

“clase obrera”, como es el caso de los jóvenes usuarios de las E.T. y C.O. en Andalucía, ya que histórica y tradicionalmente han estado alejados de la práctica emprendedora. Lo cual, les ha hecho ser actores dependientes y víctimas de los vaivenes de la coyuntura económica.

Dicha práctica emprendedora ha estado vinculada, tradicionalmente, a las elites sociales. Dándose por sobreentendido que sólo en el seno de éstas aparecen los sujetos con capacidades para la dirección y gestión de los asuntos económicos. Sin embargo se parte de la base de que las personas, independientemente de su extracción social, son susceptibles de ejercer esas capacidades si participan de forma activa de un adecuado proceso educativo. Ya que, las competencias para emprender se pueden aprender y enseñar (Lévy-Leboyer, 2003) como parte del proceso de desarrollo personal.

Asimismo, se considera que las competencias emprendedoras no sólo inciden en el crecimiento económico, sino que forman parte de un proyecto social integrado. Es necesario promover el dinamismo económico mediante la puesta en práctica y consolidación de Pequeñas y Medianas Empresas (PYME), en línea con un desarrollo sostenible capaz de generar mayor equidad y cohesión social. En este sentido, la cultura emprendedora debe saber conciliar e integrar de manera armónica el crecimiento económico con el desarrollo medioambiental y social, todo, desde un punto de vista integral.

Por todo ello, se entiende la educación como un instrumento privilegiado por cuanto persigue la construcción de un ideal humano mediante estrategias, medios, recursos, etc., con los que generar la adquisición de valores, creencias, conocimientos, actitudes, saberes, habilidades, entre otros aspectos, necesarios para promover el desarrollo de una cultura emprendedora orientada a la consecución de ese proyecto social integrado.

Referencias

- Álvarez, E., Iglesias, M. T., y García, M. (2007). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36(1-2), 65-78.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. Rychen y L. Salganik, (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-13). Málaga: Aljibe.
- Díez, M^a. C., Pacheco, D. I., y García, J. N. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37(1), 45-56.
- Escudero, J. M. (2007). *Competencias. Diseño del currículum. Titulaciones universitarias*. Recuperado el 28 de noviembre de 2008 de http://www.oriapat.net/documents/Competencias_disenodelcurrículum_Escudero.pdf.
- Galindo, P. (2006). Cultura Ético-Emprendedora (E2) y desarrollo de competencias transversales clave para la inserción sociolaboral de los universitarios. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 19, 129-146.
- Gil, J. (2007). La Evaluación de competencias laborales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 83-106.
- Gilomen, H. (2006). Resultados deseados: una vida de éxito y un buen funcionamiento de la sociedad. En D. Rychen y L. Salganik, L. (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 127-147). Málaga: Ediciones Aljibe.
- González, F. J. (2004). *Incidencia del Marco Institucional en la Capacidad Emprendedora de los Jóvenes empresarios de Andalucía*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado el 10 de octubre de 2008 de http://fondosdigitales.us.es/thesis/thesis_view?oid=385.
- Guerrero, A. (2005). La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales. En I. Brunet (Ed.), *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp. 65-87). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ibarra, A. (2000). Formación de los recursos humanos y competencia laboral. *Boletín Cinterfor*, 149, 95-107.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Leiva, M. V. (2010). La formación del profesorado en base a competencias. Un punto de vista desde las carreras pedagógicas de la PUCV. *Aula Abierta*, 38(1), 81-96.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Martínez-Rodríguez, F. M. (2009a). Género, cultura emprendedora y educación: un estudio descriptivo. *Revista de Ciencias de la Educación*, 217, 59-79.
- Martínez-Rodríguez, F. M. (2009b). El proceso de inserción laboral: implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 455-471.
- Martínez-Rodríguez, F. M. y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de "competencias emprendedoras": valor social e implicaciones educativas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 82-98.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.
- Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-16.

Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación

Encarnación Soriano Ayala¹ y Alicia Peñalva Vélez²

¹Universidad de Almería y ²Universidad Pública de Navarra

En la sociedad actual están compartiendo el mismo espacio geográfico personas que poseen diferentes referentes culturales. Por esto, es una meta del Sistema Educativo educar a los más jóvenes en valores que favorezcan la integración social y la participación de las diferentes culturas. Por otra parte, los gobiernos están trabajando en la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. En esta convergencia es un objetivo importante que las instituciones universitarias sean conscientes de su papel en el proceso de desarrollo de la Identidad Europea de sus ciudadanos y que ésta sea articulada en torno a los valores de la solidaridad y de la comprensión de la diversidad de las culturas. Dando respuesta a esta situación, este artículo analiza el tratamiento de la interculturalidad, con sus distintas acepciones, por medio de un análisis de contenido, de las licenciaturas de Magisterio, Pedagogía y Psicopedagogía, y de los Grados ya implantados de Magisterio y Pedagogía.

Palabras clave: Interculturalidad, Espacio Europeo de Educación Superior, ciudadanía intercultural, planes de estudio, diversidad.

Present and future of intercultural education in initial teacher education. In the present society, people that have different cultural references are sharing the same geographic space. For that reason, one of the goals of the Educational System is to educate the young people in values that favour the social integration and the participation of the different cultures. On the other hand, the governments are working on building a European Space of High Education. In this convergence, it is an important objective that the university institutions are conscious of their role in the process of development of the European identity of their citizenships, and that this identity be articulated round the values of solidarity and the understanding of the cultures diversity. Giving response to this matter, this paper analyses the treatment of the interculturality with their different meanings in the Magisterio, Pedagogy and Psicopedagogy disciplines, and in the new Degrees of Magisterio and Pedagogy.

Keywords: Interculturality, European Space of High Education, intercultural citizenship, curriculum, diversity.

La ciudadanía tal y como hoy se entiende no se vincula ya a la idea tradicional de nacionalidad, sino a una realidad más amplia y global: la necesidad de favorecer la integración e inclusión de todas las personas

en la sociedad actual. Por eso al hablar de ciudadanía se habla de participación ciudadana desde principios de democracia y corresponsabilidad. Se habla también de una ciudadanía crítica e intercultural de acuerdo con las necesidades cívicas y sociales que caracterizan el mundo actual (Intermón Oxfam, 2005). La ciudadanía como conceptos, en estos momentos, un objetivo formativo más de la educación en todos sus niveles.

Los grandes cambios socioculturales de los últimos años, ligados a la sociedad del conocimiento, las demandas implícitas asociadas a ellos, y las actuales circunstancias sociales, políticas y económicas europeas, han apresurado la necesidad de un profundo cambio cultural. Este cambio demanda a su vez un replanteamiento del modelo de universidad moderna, tanto en el plano educativo como en el investigador o de gestión y administración (Fidalgo y García, 2007). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone la creación de nuevas titulaciones de grado que las universidades españolas deberán implantar de manera obligatoria. Son muchos los agentes que intervienen en el proceso, y son sustanciosos los cambios que deben darse en los contenidos formativos de las titulaciones actuales para que dicho proceso alcance los objetivos previstos.

Uno de estos objetivos es precisamente el de promover una Dimensión Europea de la Educación Superior, para consolidar así el espíritu de ciudadanía europea. La Dimensión Europea de la Educación Superior no se basa sólo en fomentar la cooperación entre universidades europeas, sino que también ha de incluir en los nuevos planes de estudio las distintas realidades europeas. Todo ello tal y como señala la Declaración de Bolonia de 1999, que recoge entre sus objetivos principales lograr el respeto a la diversidad educativa y cultural de Europa, y la promoción de la calidad y la excelencia como valores de la educación europea. Esto implica ir más allá del simple dominio de idiomas, y centrarse en resaltar la capacidad personal de adaptarse a otras culturas, comprender el modo de vida de otros entornos socioculturales y establecer relaciones personales con personas pertenecientes a otros contextos (Fernández y Rodríguez, 2005).

La promoción de la Dimensión Europea de la Educación Superior persigue entre otros objetivos que las instituciones universitarias sean conscientes de su papel en el proceso de desarrollo de la Identidad Europea de los ciudadanos y ciudadanas. Esta

identidad se articula en torno a valores como la solidaridad y la comprensión de la diversidad de culturas. Desde este marco conceptual, la interculturalidad toma un papel relevante como orientadora de las acciones a seguir a la hora de articular unos planes de estudio nuevos, basados en el desarrollo de competencias referidas no sólo a conocimientos (a saber), sino también a destrezas (saber hacer), y a actitudes (saber ser). Tal y como se señala en el Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004): “la movilidad de la ciudadanía en un nuevo marco internacional (...) donde se promueve el contacto e intercambio entre colectivos, ciudadanos con identidades diversas, demanda de una nueva cultura de la interculturalidad, la mediación y la convivencia” (p. 116). Todo profesional de la educación debería por lo tanto formarse en cuestiones de interculturalidad, tanto en su formación inicial y su formación permanente.

Calatayud (2006) indica que en una investigación llevada a cabo con el profesorado de la Comunidad Valenciana, éste está cada vez más concienciado de que la sociedad multicultural en la que vivimos, diversa, mediática y técnica, marca nuevos desafíos a los que no es ajena la educación. Por ello, entre las cuatro demandas formativas más importantes que presenta el profesorado que forma la muestra, se encuentra la necesidad de formación en educación intercultural (80%). Esta necesidad se fundamenta en el gran desafío que supone la multiculturalidad y los problemas que genera la diversidad cultural tanto entre el profesorado, como entre el alumnado o en el centro educativo con independencia del nivel educativo.

El objetivo de esta investigación es conocer el papel que ha jugado la interculturalidad hasta ahora en la formación inicial de los profesionales relacionados con la educación, y cuál va a jugar a partir de ahora en los planes de estudio de los nuevos títulos de Grado. Para ello el presente estudio se centra en identificar con qué

frecuencia se incluyen asignaturas expresamente referidas a la interculturalidad en los planes de estudio de las Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía, y la Diplomatura de Magisterio (hasta ahora vigentes), y en los nuevos Grados de Magisterio y Pedagogía.

El objetivo final es remarcar la necesidad de incluir contenidos formativos referidos y/o relacionados con la interculturalidad, dentro de los nuevos espacios educativos que se están ahora definiendo al amparo del EEES. Es conveniente que la temática intercultural forme parte efectiva de la formación inicial de los futuros educadores y educadoras, porque según se sostiene en este trabajo es la interculturalidad la que va a contribuir de manera fundamental al desarrollo y promoción real y efectiva de una Dimensión Europea de la Educación, que consolide un espíritu de ciudadanía europea intercultural.

La interculturalidad y la Dimensión Europea de la Educación

López (1997) explica el concepto de ciudadanía haciendo referencia a sus dimensiones imaginaria y real. La versión imaginaria es el reconocimiento a los ciudadanos de un conjunto de deberes y derechos como individuos de una sociedad. La versión real es la referida a las dificultades de orden cultural, legislativo e institucional que todos y cada uno de los ciudadanos particulares tienen a la hora de ejercer sus derechos y deberes. La existencia de ambas conduce a la necesidad de redefinir la ciudadanía hacia lo que Cortina (2004 a, b) denomina “ciudadanía cultural”, y que define como una especie de “cuarta generación” de derechos ciudadanos, situados tras los derechos civiles, los derechos políticos y los derechos sociales.

La Ciudadanía Cultural (Cortina, 2004a, b) es aquella que se construye a partir de una sociedad multicultural, con todos los conflictos que ésta incluye. Tiende hacia la consecución de una sociedad intercultural en la que el conflicto se entiende como algo positivo en vez de negativo, y la interculturali-

dad como un proceso, como un punto de llegada y no como un simple punto de partida. Esto no significa que concebir la interculturalidad como la solución a todos los problemas, sino entender que el aprendizaje individual y colectivo de la ciudadanía debe contemplar, como parte fundamental, el reconocimiento del valor de la diversidad. Cortina (2004a) explica que la ciudadanía cultural deriva hacia la ciudadanía de tipo y carácter intercultural:

La idea de una ciudadanía intercultural aporta esencialmente la institucionalización de un elemento definitorio y distintivo: la idea misma de comunicación intercultural convertida en un valor ciudadano, en algo que distingue a los miembros de una comunidad democrática y multicultural de otras anteriores que carecían del hecho o del reconocimiento de la multiculturalidad de sus sociedades.

Por lo tanto, definir la ciudadanía cultural como intercultural supone mucho más que reconocer unos derechos culturales a la ciudadanía. Implica reconocer la diversidad cultural, la dignidad de todos los miembros de las distintas culturas, y el valor de la comunicación intercultural como instrumento y medio de convivencia de las sociedades multiculturales. Soriano (2006) afirma que:

Formar para la ciudadanía es una prioridad importante hoy en día y, además, ser ciudadano es bastante complejo, requiere no sólo de habilidades, sino también conocimientos, actitudes y hábitos colectivos. Uno no nace ciudadano, sino que se hace ciudadano y, para ello, tiene que aprender en la familia, en el barrio, en el grupo de iguales y en el centro educativo. (p.120)

Por todas estas razones la interculturalidad cobra un papel primordial en la configuración de las nuevas enseñanzas de grado, que son en última instancia las garantes de que la ciudadanía europea se forme de acuerdo a los ya mencionados objetivos del EEES. Se entiende que la competencia intercultural debería abordarse como un conocimiento general básico, o cuando menos co-

mo un conocimiento transversal en todas las futuras titulaciones de grado. Se entiende que sobre todo debería abordarse como un conocimiento y capacidad específica de los Grados de Magisterio y Pedagogía, puesto que son las titulaciones que buscan capacitar a unos profesionales muy concretos. Aquellos que por su titulación se van a encontrar directamente comprometidos con la formación de los ciudadanos y ciudadanas europeos/as, deben recibir la mayor capacitación “intercultural”. Esta deberá además articularse a través de la inclusión de los adecuados contenidos formativos en su plan de estudios, y a través de la definición de las pertinentes competencias profesionales. Todo ello, siempre, desde el marco definido por la Dimensión Europea de la Educación que promulga el EEES, y que nosotros especificamos como Intercultural.

La educación intercultural y multicultural, términos sinónimos pero diferentes

El uso alternativo que se hace de los términos “multicultural” e “intercultural” como sinónimos de una misma realidad, se puede explicar desde el contexto de las teorías y las prácticas educativas que se han ido realizando en la escuela en España. A nivel de desarrollo teórico sobre todo, en la investigación sobre interculturalidad han ido confluyendo distintas tradiciones, de corte multicultural, pero también intercultural. Esta circunstancia ha ido conformando así una línea propia de desarrollo que no realiza las distinciones que se realizan en el resto de países europeos (Bueno, 2002; Froufe, 1994). No importa tanto la distinción entre uno y otro concepto, como los objetivos y finalidades que ambos persiguen de cara al tratamiento educativo de la diversidad cultural. El presente estudio se decanta hacia el concepto de interculturalidad por ser más dinámico, interactivo e ideológicamente crítico que el de multiculturalidad (Bartolomé, 1997; Froufe, 1994; Muñoz, 1997; Salinas, 1994).

Las distintas tradiciones que explican y definen los conceptos de Educación Multi-

cultural e Intercultural, cuentan con unos rasgos diferenciales significativos. Si el concepto de multiculturalidad hace referencia al tratamiento de la diversidad cultural en contextos anglosajones, este tratamiento se aborda por su parte en contextos franceses desde el concepto de interculturalidad. Abdallah-Preteuille (2001), De Carlo (1998) y Semprini (1997), sostienen por ejemplo que lo más significativo del multiculturalismo es que surge en Estados Unidos para articular respuestas adecuadas a la problemática que planteaba la pluralidad social de etnias y culturas. Afirman en este sentido, que es normal que, dado el contexto en que surge, el multiculturalismo se convierta más en un hecho social que en un modelo, y que se derive de etapas previas como la de “melting pot”, o la de conflictos raciales y étnicos por el reconocimiento de los derechos civiles. El multiculturalismo se desarrolla como orientación a nivel social para enfrentar la existencia de las manifestaciones de la diversidad en una sociedad plural (De Lucas, 1994), y se explicita con posterioridad de manera sinónima en el plano educativo.

Según el multiculturalismo, la pluralidad no significa igualdad, sino la presencia en una misma sociedad de grupos con distintos códigos culturales, con identidades culturales propias no reconocidas por una cultura mayoritaria dominante. El multiculturalismo, no es una opción educativa más, sino que se transforma en una orientación concreta que se caracteriza por vincular los estudios étnicos a la educación multicultural, por fomentar la formación en conocimientos y actitudes positivas hacia la diversidad, por plantearse como modelo de atención a las minorías y los inmigrantes, aunque sin dejar de lado el desarrollo de las habilidades culturales en todo el alumnado (Abdallah-Preteuille, 2001).

La constatación de una situación social determinada como problemática, hace que tanto los intentos por superar las actitudes de racismo y de marginación, como los deseos de responder a las demandas de las minorías, se traduzcan en la escuela anglosajona a través de objetivos multiculturales. Sin

embargo, en este orden de acontecimientos sociales e históricos, Europa comienza a vivir una situación similar a la de Estados Unidos, aunque de distinta índole, cuando tras el fin de la segunda guerra mundial, la inmigración hace acto de presencia en un continente culturalmente plural, pero también culturalmente homogéneo.

Ante este fenómeno, Europa vuelve la vista hacia los contextos multiculturales estadounidenses, y las teorías de la multiculturalidad se perfilan como posibles modelos de atención a la heterogeneidad aplicables a los distintos contextos y situaciones que cada nación europea vive. Sin embargo, la heterogeneidad que se vislumbra en Europa es sensiblemente diferente a la pluralidad que origina el multiculturalismo en Estados Unidos. Se trata de un tipo de diversidad de tipo cultural que afecta al modelo cultural europeo asentado durante siglos, y que se apoya en estructuras ideológicas, más que en aspectos como los raciales o los étnicos. Europa se ve enfrentada a una diversidad que no formaba parte de ella hasta ese momento, ante la que siente la inseguridad que plantea la posible pérdida de una esencia nacional y cultural, que le había llevado siglos adquirir.

En el ámbito europeo, la diversidad se afronta separando las dimensiones política y de identidad del individuo en el plano social, e intentando sustentar esta separación desde los planteamientos de la multiculturalidad. El multiculturalismo estadounidense, se plantea desde la cultura mayoritaria y las minoritarias, desde el derecho de las minorías a expresar y salvaguardar su propia identidad cultural frente a las identidades mayoritarias dominantes. El multiculturalismo *europeo*, sitúa las identidades en el plano privado, permitiendo que éstas se expresen en él de forma libre. Reserva las diferencias culturales para el plano público, justificando así que las diferencias se igualen en un solo modelo común a todos y todas, el de la mayoría que representa la cultura de origen. La percepción de este mestizaje que de forma natural se produce entre las culturas, es la que provoca el desarrollo de posturas interculturales de contacto e intercambio cultural.

En el terreno educativo europeo nace la distinción más reconocida entre multiculturalismo e interculturalismo: la multiculturalidad se concibe como más descriptiva, y la interculturalidad como más centrada en la acción (De Carlo, 1998). Abdallah-Preteceille (1992) afirma que el interculturalismo es una construcción susceptible de favorecer la comprensión de los problemas sociales y educativos, enlazándolos con la diversidad cultural. Indica también que el multiculturalismo reconoce la pluralidad de los grupos y se preocupa sobre todo de evitar la ruptura de la unidad colectiva, lo que le quita parte de la dimensión educativa que tiene el primero. El resultado es que, más que la tradición histórica o filosófica europea, es la propia dinámica escolar la que provoca la progresiva diferenciación entre los conceptos de Multiculturalidad e Interculturalidad.

La interculturalidad, que se plantea desde la multiculturalidad, lo hace con un sentido de dinámica e interacción cultural que ésta última no posee. Entre ambos términos existen una serie de diferencias fundamentales, que Casanova (2005) expresa así:

La multiculturalidad es coexistencia de diferentes culturas, acentuación de las diferencias, y aumento de las distancias entre los grupos; la interculturalidad es convivencia entre diferentes culturas, conocimiento y relación cultural, y búsqueda de lo común y enriquecimiento con lo diferente. La interculturalidad se presenta hoy día como la opción que promueve de forma dinámica y abierta el contacto entre culturas, entre identidades culturales (p.25).

Este contacto debe además fundamentarse en principios de equidad más que de igualdad, a partir de un diálogo establecido desde marcos democráticos y desde concepciones culturales que reconocen al “otro cultural”, a las “otras identidades” distintas de la mayoritaria (Peñalva y Zufiaurre, 2010). Cuando se aplica la cualidad intercultural al ámbito de la educación se entra de lleno en el campo específico de la educación intercultural, que es

definida por Aguado (1991) como la tendencia reformadora que en la práctica educativa trata de responder, con carácter normativo, a la diversidad cultural de las sociedades actuales. Ocurre que cuando la educación intercultural opta por un enfoque educativo que entiende la diversidad como aquella que promueve la acción e interacción entre las culturas (Colom, 1992; Galino y Escribano, 1990; Soriano, 2005), la cualidad de intercultural se transforma en un factor más de calidad educativa. A este respecto Soriano (2005) insiste en el hecho de que:

Escuela y familia, en colaboración, han de educar (...) en la convivencia, la valoración y validación del otro, y en la interacción, que debe hacerse a través del mutuo reconocimiento y de la posibilidad de dialogar democráticamente, distinguiendo y aceptando las diferencias (que sean respetables) como crecimiento y enriquecimiento mutuo (p. 11).

Interpreta la educación intercultural como aquella educación que potencia competencias en el alumnado, que le permiten participar de forma responsable, crítica y democrática en una sociedad multicultural. Afirma que la escuela debe formar a los jóvenes en la pedagogía de la diversidad, prepararles para relacionarse en (y con) mundos diferentes al propio, participando de la igualdad de oportunidades y de las capacidades. Esto es lo que ella llama “interculturalidad en el campo educativo”. Una interculturalidad que se basa en el “vivir con” personas de diferentes etnias, razas y culturas, lo que implica la oportunidad de abrirse a procesos de autoconocimiento y de conocimiento del otro, el compartir espacios y experiencias, y construir un lugar en el que se potencie la interacción y el reconocimiento mutuo

Así toda formación que se quiera proporcionar a cualquier profesional de la educación en temas de Interculturalidad, debería contemplar y cumplir las siguientes premisas: abordar y trabajar contenidos teóricos propios de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, modelos educati-

vos multiculturales e interculturales, diversidad cultural, currículum democrático, cultura, identidad cultural; debería conocer y trabajar contenidos prácticos derivados de las distintas situaciones de diversidad que se puedan ir registrando; y un rico etcétera que aquí sería prolijo seguir apuntando.

Partiendo de esta premisa es fundamental que existan en los planes de formación asignaturas que se diseñen de manera específica para el tratamiento de la temática Intercultural, y que así lo demuestren ya desde el propio título diseñado para la asignatura. Porque aunque de manera transversal la Interculturalidad pueda ser abordada desde muchos ámbitos de conocimiento, que el término intercultural (o los términos que se han definido como asociados a él) formen parte del título de una asignatura implica que los contenidos formativos de ésta no versarán de manera transversal sobre esta temática, sino que estarán centrados en ella de manera fundamental.

Hablar de Educación Intercultural y poder hablar paralelamente de calidad educativa, de profesionalización docente y de currículum para la diversidad, implica referirse primero y ante todo de la Formación Inicial y Permanente de los profesionales que hacen la educación. La temática intercultural se debe introducir en los planes de estudio como contenido formativo que incluya: la comprensión de las culturas y de su significado; la comprensión de que la sociedad es diversa no sólo por ser una sociedad de inmigración, sino por ser una sociedad formada por múltiples identidades y adscripciones culturales, mujeres, hombres, jóvenes, enfermos/as, ancianos/as... con derecho a ser respetadas y reconocidas en condiciones de igualdad, no tanto con pretensiones de ignorarlas, marginarlas u ocultarlas de la realidad (Aguado, 2002; Peñalva y Zufiaurre, 2010; Torres, 1995).

Los términos de búsqueda que se manejan en las asignaturas exploradas en los actuales Planes de Estudio de Magisterio, Pedagogía y Psicopedagogía, y en el grado de Maestro y Pedagogía son los siguientes: interculturalidad, multiculturalidad, diversi-

dad cultural, integración, inmigración, inclusión, género e igualdad. Se usan por lo tanto conceptos que abarcan todos los principios y valores en torno a los que se articula la perseguida Dimensión Europea de la Educación: el desarrollo de la Identidad Europea desde el respeto a la diversidad educativa y cultural, desde la solidaridad, desde la comprensión de la diversidad de las culturas, desde la promoción de la ciudadanía democrática.

Metodología

La metodología empleada para la extracción de los datos que sustentan este estudio ha sido la de la búsqueda de información en los planes de estudio de las Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía, las Diplomaturas de Magisterio, y los Grados de Magisterio y Pedagogía de las distintas universidades españolas. Los criterios de búsqueda han sido los que siguen: asignaturas de dichos planes de estudio en cuyo título figuran el concepto de interculturalidad o conceptos relacionados con él como los de multiculturalidad, diversidad cultural, integración, inmigración, inclusión, género e igualdad.

Muestra

La muestra en que se basa este estudio está formada por las 35 universidades públicas, privadas y de la iglesia que hay en España que tienen estudios de Licenciatura en: Pedagogía y/o Psicopedagogía, Diplomatura de Magisterio, Grado de Magisterio y/o Pedagogía verificados por ANECA. De cada

Universidad se han analizado los planes de estudio correspondientes a cada una de las titulaciones seleccionadas, en busca de las asignaturas que contuviesen en sus títulos el concepto de interculturalidad o conceptos afines a él (tal y como ha sido definido en el estudio). El resultado deja dos muestras diferentes: la primera con un total de 111 asignaturas encontradas en los planes de estudio de Licenciatura y Diplomatura, la segunda con un total de 75 asignaturas encontradas en los planes de estudio de Grado.

Las 35 universidades seleccionadas se extrajeron de una muestra más amplia, la formada por el total de 73 universidades públicas, privadas y de la iglesia que existen en España. De ellas un total de 53 presentaban los estudios de Licenciatura, Diplomatura y/o Grado indicados. Analizados los planes de estudio de cada una de las titulaciones presentes en estas 53 universidades, 35 de ellas presentaban las asignaturas seleccionadas, y 18 de ellas no presentaban ninguna asignatura con el concepto de interculturalidad (o conceptos afines) en sus planes de estudio. Los datos, por lo tanto, se distribuyen de forma diferente en función de si analizamos los planes de estudio de las Licenciaturas y/o Diplomaturas (tablas 1 y 2), o de si analizamos los planes de estudio de los Grados verificados e implantados por Aneca (tablas 3 y 4).

Procedimiento

Los pasos que se han seguido en la recogida de información han sido fundamentalmente tres. En primer lugar, para saber qué

Tabla 1. Total de titulaciones de Licenciatura y Diplomatura analizadas.

	TITULACIONES ANALIZADAS		TITULAC. CON ASIGNAT.		% DE TITULAC. CON ASIGNAT.
MUESTRA FINAL DEL ESTUDIO:	LIC. PEDAG	18	LIC. PEDAG	16	LIC. PEDAG 88,8 %
- 35 UNIVERSID.	LIC. PSICOPED	30	LIC. PSICOPED	17	LIC. PSICOPED 56,6%
	DIPLOM. MAGIST	37	DIPLOM. MAGIST	25	DIPLOM. MAGIST 67,5%
	Total	85	Total	58	

Tabla 2. *Carácter de las asignaturas con el concepto de interculturalidad (o conceptos afines) incluidas en los estudios de Licenciatura y Diplomatura analizados.*

	Opt	Troncal	OBL	LIE	BAS	LIC	Opc	total
Ped.	29		5			1		35
Psicop.	19	1	4	1		1	1	27
Magist.	36	7	5		1			49
	84	8	14	1	1	2	1	111

Clave: BAS: básica, LIC: libre configuración, LIE: libre elección, OBL: obligatoria, Opc:Opcional, Opt: Optativa

Tabla 3. *Total de titulaciones de Grado verificadas por ANECA en el curso 2009-2010 y analizadas en el estudio.*

	GRADOS VERIFICADOS POR ANECA		GRADOS IMPLANTADOS		% DE TITULAC. CON ASIGNAT.
Muestra final	Pedagogía	14	Pedagogía	10 (4 no implantados)	Pedagogía 80 %
- 35 Universidades.	Magisterio	32	Magisterio	24 (8 no implantados)	Magisterio 79%
	Total	46	Total	34	

Tabla 4. *Carácter de las asignaturas con el concepto de interculturalidad (o conceptos afines) incluidas en los estudios de Grado analizados.*

	Obligatoria	Básica	Optativa	Total
GRADO PEDAG.	8	1	9	18
GRADO MAG. E.I	8	8	8	24
GRADO MAG. E.P	7	8	18	33
	23	17	35	75

universidades españolas ofertan los estudios señalados, se procedió a revisar las titulaciones de todas las universidades, localizando posteriormente aquellas en las que se ofertaban las Licenciaturas, Diplomaturas y Grados ya indicados. En segundo lugar, para conocer qué tipo de oferta académica sobre Interculturalidad se puede encontrar en los currículos de estos estudios, se procedió a buscar en cada uno de los planes de estudio las asignaturas con títulos en los que se incluían alguno de estos conceptos: interculturalidad,

multiculturalidad, diversidad cultural, integración, inmigración, inclusión, género o igualdad. De cada una de las asignaturas se ha señalado el carácter que tienen de obligatoriedad u optatividad. En tercer y último lugar para establecer en qué medida y con qué entidad la interculturalidad forma parte de la formación inicial de los futuros educadores y educadoras, se ha procedido a registrar la frecuencia de aparición de asignaturas en cuyos títulos se incluyen los conceptos ya señalados al inicio.

Resultados

Los resultados obtenidos se presentan divididos en dos apartados: uno relativo a los resultados referidos a las Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía y a las Diplomaturas de Magisterio, el otro relativo a los resultados referidos a los Grados de Magisterio y Pedagogía que ya han sido implantados en algunas de las universidades. Hay que señalar que el estudio se inició durante el curso 2008-2009, momento en el que no había más que una universidad con sus planes de estudio adaptados al EEES, en concreto los de Magisterio. En el resto de universidades no se había aún implantado ninguno de los nuevos Grados que ahora, durante el curso 2009-2010, encontramos en muchas de ellas. La información sobre en qué universidades se pueden encontrar ya estos nuevos Grados se ha obtenido a través de la página web del Ministerio de Educación (<https://www.educacion.es/ructweb/jsp/>). La información de las asignaturas que componen cada uno de los planes de estudio analizados, se ha obtenido también a través de las páginas web de cada una de las universidades incluidas en el estudio.

La interculturalidad en las Licenciaturas de Pedagogía, Psicopedagogía, y en las Diplomaturas de Magisterio

En el momento en que comenzó el estudio se pudo observar que el porcentaje de universidades que en España ofrecían estudios conducentes a las Licenciaturas de Pedagogía y/o Psicopedagogía, y/o a la Diplomatura de Magisterio (72,6%) en sus distintas especialidades, era mayor que el de universidades que no ofertaban estos estudios (27,4%). Analizando los datos se pudo comprobar que del total de 111 asignaturas que han formado parte de la muestra final, 34 de ellas incluyen en su título el concepto “intercultural”, 35 el concepto “diversidad cultural”, 14 el concepto “integración”, 13 el concepto “multicultural”, 1 el concepto “inmigración”, 4 el concepto “igualdad”, 9 el concepto “género”, y 1 el concepto “inclusión”. La frecuencia con que cada concepto

aparece en las asignaturas de cada titulación es la que muestra la Tabla 5.

La interculturalidad en los Grados de Pedagogía y Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria

En el momento en que se realizó el estudio se daba una situación de “convivencia” entre las Licenciaturas y Diplomaturas tradicionales, y los nuevos Grados adaptados al EEES. Tras consultar la siguiente página web del Ministerio de Educación: <https://www.educacion.es/ructweb>, se comprobó que había un total de 32 Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, y 14 Grados de Pedagogía verificados por la ANECA. No se podía saber todavía cuántos Grados iban a implantarse finalmente, ni cuántas universidades iban a impartir dichos Grados. Esta información será accesible a partir del curso 2010-2011, fecha límite para la puesta en marcha en todas las universidades del Proceso de Convergencia de la Educación Superior. El resultado del análisis de las asignaturas que componen cada uno de los planes de estudio analizado es que había un total de 75 asignaturas que respondían a los criterios de búsqueda establecidos en el estudio. Es decir, un total de 75 asignaturas incluían en su título los conceptos de interculturalidad, multiculturalidad, diversidad cultural, integración, inmigración, inclusión, género o igualdad. De ellas 18 asignaturas se encontraron en Grados de Pedagogía, 24 en Grados de Educación Infantil y 33 en Grados de Educación Primaria. La frecuencia con que cada concepto aparece en las asignaturas de cada titulación es la que muestra la Tabla 6.

Discusión y Conclusiones

Una vez presentados todos los datos obtenidos tras el estudio, se pueden establecer conclusiones a varios niveles. En primer lugar se ha podido comprobar que el 72,6 % de las Universidades españolas ofertan estudios de Diplomatura en Magisterio, Licenciatura en Pedagogía y Licenciatura en Psicopedagogía (en función de los centros se

Tabla 5. Frecuencia con que cada concepto figura en los títulos de las asignaturas de cada titulación de Licenciatura y Diplomatura, y número de asignaturas en las que aparece cada uno.

		Opt	Tronc	Oblig	Libre E	Básica	Libre C	Opc	Total
Intercult (34 asign.)	Ped.	11		1					12
	Psicop.	7	1	1			1		10
	Magist.	11		1					12
Diversidad cultural (35 asign.)	Ped.	5		4					9
	Psicop.	7		2					9
	Magist.	11	3	3					17
Integración (14 asign.)	Ped.	5							5
	Psicop.	3							3
	Magist.	3	3						6
Multicult (13 asign.)	Ped.	1					1		2
	Psicop.	1		1	1				3
	Magist.	6	1	1					8
Igualdad (4 asign.)	Ped.	3							3
	Psicop.								0
	Magist.	1							1
Género (9 asign.)	Ped.	4							4
	Psicop.	1						1	2
	Magist.	3							3
Inmigrac (1 asign.)	Ped.								0
	Psicop.								0
	Magist.	1							1
Inclusión (1 asign.)	Ped.								0
	Psicop.								0
	Magist.					1			1
		84	8	14	1	1	2	1	111

ofertan los tres, o uno solo, o dos). El 66,03 % de estas Universidades contienen en sus planes de estudio de Magisterio, Pedagogía y Psicopedagogía, asignaturas relacionadas con la Interculturalidad. Es necesario insistir en que el concepto de Interculturalidad que se maneja en este estudio identifica otros conceptos relacionados y vinculados con ella, como son: multiculturalidad, diversidad cultural, integración, inmigración, inclusión, género, igualdad.

Un total del 88,8% de las Titulaciones de la Licenciatura de Pedagogía analizadas, incluyen asignaturas con títulos relacionados con la Interculturalidad. Ocurre lo mismo en

un 67,5% de las Titulaciones de Magisterio, y en un 56,6% de las Titulaciones de Psicopedagogía. Proporcionalmente, los estudios de Magisterio son los que con más frecuencia presentan asignaturas relacionadas con la Interculturalidad, seguidos de los de Psicopedagogía, y los de Pedagogía, por este orden. Estos resultados se deben en gran medida a que es también mayor el número de titulaciones de Magisterio que han integrado la muestra (37) que el de titulaciones de Psicopedagogía (30) y Pedagogía (18). De manera global, el 68,2 % de las titulaciones analizadas incluyen asignaturas relacionadas con la Interculturalidad en sus planes de estudio.

Tabla 6. Frecuencia con que cada concepto figura en los títulos de las asignaturas de cada titulación de Grado, y número de asignaturas en las que aparece cada uno.

		Obligatoria	Básica	Optativa	Total
Intercult (16 asign.)	Grado Pedag.	2		2	4
	Grado Mag. E.I	1	2	1	4
	Grado Mag. E.P	3	1	4	8
Diversidad cultural (33 asign.)	Grado Pedag.	3	1	3	7
	Grado Mag. E.I	3	2	4	9
	Grado Mag. E.P	2	4	11	17
Multicult (2 asign.)	Grado Pedag.				
	Grado Mag. E.I	1			1
	Grado Mag. E.P		1		1
Igualdad (2 asign.)	Grado Pedag.				
	Grado Mag. E.I	1			1
	Grado Mag. E.P			1	1
Género (5 asign.)	Grado Pedag.	1		2	3
	Grado Mag. E.I		1	1	2
	Grado Mag. E.P				
Inmigrac (1 asign.)	Grado Pedag.			1	1
	Grado Mag. E.I				
	Grado Mag. E.P				
Inclusión (16 asign.)	Grado Pedag.	2		1	3
	Grado Mag. E.I	2	3	2	7
	Grado Mag. E.P	2	2	2	6
		18	24	33	75

La situación en los Grados de Pedagogía y Magisterio ya vigentes muestra que el 80% de los planes de estudio de Pedagogía incluyen asignaturas con títulos relacionados con la Interculturalidad, y en el caso de Magisterio ocurre lo mismo en un 79% de los casos. Nuevamente son los estudios de Magisterio los que presentan más cantidad de asignaturas relacionadas con la Interculturalidad, pero por el hecho de que son también más los Grados de Magisterio (24 de Educación Infantil y 24 de Educación Primaria) integrados en la muestra final que los de Pedagogía (10). El 79,31% de los Grados analizados incluyen asignaturas relacionadas con la Interculturalidad en sus planes de estudio. El mayor peso porcentual corresponde a asignaturas en cuyo título figura el

concepto de “diversidad cultural”, ya que son un total de 33. Le siguen igualados en número los conceptos de “inclusión” e “interculturalidad”, con un total de 16 asignaturas cada uno.

El porcentaje de universidades con licenciaturas y diplomaturas en las que el estudio aborda la temática intercultural es alto, y lo es también el porcentaje de las universidades cuyos grados abordan dicha temática. Se puede afirmar en principio que dichos contenidos formativos forman parte de manera significativa de la oferta académica que se articula en la Formación Inicial de los futuros/as profesionales de la Educación en España, tanto en las titulaciones anteriores al EEES como en los actuales Grados adaptados a éste.

Respecto al carácter de las asignaturas hay que indicar que en el caso de las licenciaturas y diplomaturas, ha sido el gobierno el encargado de establecer los títulos oficiales y las directrices generales propias de cada titulación, es decir, el contenido mínimo homogéneo que debe incluirse en los Planes de Estudio, a través de lo que se denominan Materias Troncales. Por otra parte, las Universidades han elaborado y han aprobado sus propios Planes de Estudio que comprenden: las materias troncales, las materias Obligatorias establecidas por cada Universidad, las materias Optativas para el alumnado, y las materias de Libre Configuración elegidas por cada estudiante. En el caso de los nuevos grados, las materias que los conforman y que conducen posteriormente a cada asignatura, pueden ser de carácter Básico (establecidas por el Ministerio de Educación y pertenecientes a las Áreas de Conocimiento afines a los Grados), Obligatorias (establecidas por cada universidad y específicas de la titulación), Optativas (elegidas por el alumnado en función de la oferta de cada universidad), Prácticas Externas (obligatorias o no según cada universidad), y Trabajo de fin de Grado (obligatorias en todos los grados).

El análisis de las licenciaturas y diplomaturas ha ofrecido un total de 111 asignaturas relacionadas con la interculturalidad. Las asignaturas optativas sumaban un total de 84 (un 75,6% del total). La siguiente frecuencia más alta se da en el caso de las asignaturas troncales, obligatorias o básicas, que suman un total de 23 (un 20,72% del total). Y por último, la frecuencia se reduce al mínimo en el caso de asignaturas de libre elección, libre configuración u opcionales, que suman un total de 4 (un 3,6% del total). El análisis de los Grados ofrece un total de 75 asignaturas relacionadas con la interculturalidad. Las asignaturas optativas suman un total de 35 (un 46,6% del total), la siguiente frecuencia más alta se da en el caso de asignaturas obligatorias, que suman 23 (un 30,6% del total). Por último se encuentran 17 asignaturas básicas (un 22,6% del total). Se constata en ambos casos que el carácter

que se asigna de manera fundamental a los contenidos formativos sobre Interculturalidad es el de contenidos de tipo Optativo determinados discrecionalmente por la propia Universidad.

La troncalidad y la obligatoriedad contemplan mínimamente la inclusión de contenidos formativos sobre Interculturalidad dentro de las titulaciones estudiadas. Sin embargo, la optatividad sí contempla de manera significativa la Interculturalidad como contenido formativo a incluir en los planes de estudio de las tres titulaciones. El problema es que esta inclusión se realiza a nivel de optatividad principalmente, de tal manera que la Formación Inicial del alumnado puede, o no, haber incluido dichos contenidos formativos durante su proceso formativo institucional. La razón es clara, al ser mayoritariamente optativos, los contenidos formativos sobre interculturalidad no son contenidos de trabajo obligatorios para todos los futuros educadores. De hecho este aspecto es el que se quiere señalar como peligroso, ya que en el estudio se sostiene que la Interculturalidad, en su sentido más amplio, debe ser un contenido formativo común y obligatorio para todo futuro/a profesional de la educación. Más en los estudios de Grado, que deben cumplir, entre otros, requisitos: “contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad (...) y de fomento de la cultura de paz” (Real Decreto 1393/2007, p.44038).

Todas estas que se señalan son, precisamente, las competencias que se pueden trabajar de manera específica a través de los contenidos sobre Interculturalidad. A partir de ellos se pueden cumplir los principios generales que deben inspirar el diseño de los nuevos títulos según el Real Decreto 1393/2007:

los nuevos planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse (a) desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse en los planes de estudio que proceda, ense-

ñanzas relacionadas con dichos derechos...
(c) de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráti-

cos, y debiendo incluirse en los planes de estudios en que proceda enseñanzas relacionadas con dichos valores (p.44039).

Referencias

- Abdallah-Preteuille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, M.T. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M.C. Jiménez (Coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp.87-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado, M.T. (2002). Formación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 16-19.
- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Vol. 1)*. Recuperado el 15/4/2010 de <http://www.aneca.es/publicaciones/libros-blancos.aspx>
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bueno, J.J. (2002). La extraña ambigüedad de la educación multicultural. *Kikiriki*, 65, 23-33.
- Calatayud, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: La voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84.
- Carrasco, M. (1997). Usos y abusos del concepto de cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 14-18.
- Casanova, M. A. (2005). La Interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En E. Soriano (Ed.), *La Interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 19-42). Madrid: La Muralla S.A.
- Colom, A. J. (1992). Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social. En X. C. N. d. Pedagogía (Ed.), *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida, vol. 1* (pp. 67-85). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cortina, A. (2004a). Ciudadanía intercultural. En J. Conill (Ed.), *Glosario para una sociedad intercultural*, (pp. 35-42). Madrid: Bancaja.
- Cortina, A. (2004b). Hacia una ciudadanía intercultural. En M. Ruiz (Ed.), *Metodología para la formación en educación intercultural. Cuadernos de educación intercultural*, (pp. 99-106). Madrid: Catarata-MEC.
- De Carlo, M. (1998). *L'intercultural*. Paris : Clé International.
- De Lucas, J. (1994). Derechos humanos, legislación positiva e interculturalidad. *Documentación Social*, 97, 73-90.
- Fernández, C.M. y Rodríguez, M.C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: Nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Fidalgo, R. y García J.N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, 35(1,2), 35-48.
- Froufe, S. (1994). Hacia la construcción de una Pedagogía de la Interculturalidad. *Documentación Social*, 97, 161-176.
- Galino, A., y Escribano, A. (1990). *La Educación Intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid: IEPS-Narcea.
- Intermon Oxfam. (2005). *Hacia una ciudadanía global. Propuesta de competencias básicas, Informe 2005* Recuperado el 15/1/2010 de <http://www.intermonoxfam.org/unidadesinformacion/anexos>
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (1983).
- López, S. (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios: concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Perú: Instituto de Diálogo y Propuestas.
- Muñoz, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Palomero, J.E. (2006). Formación Inicial de los profesionales de la educación en Pedagogía Intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 55, 207-232.
- Peñalva, A. y Zufiaurre, B. (2010). *Sociedades modernas y desafíos multiculturales*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional* (BOE 298 de 14 de diciembre de 1987).
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención* (BOE 224/1991 de 11 de octubre de 1991).
- Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de*

- Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél* (BOE 206 de 27 de agosto de 1992).
- Real Decreto 916/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Psicopedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél* (BOE 206 de 27 de agosto de 1992).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (BOE 260/2007 de 30 de octubre de 2007).
- Salinas, F. (1994). Presentación. *Documentación Social*, 97, 5-8.
- Semprini, A. (1997). *Le multiculturalisme*. París: PUF.
- Soriano, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 119-146.
- Torres, J. (1995). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Revisión de libros

Artes y Educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica

José Manuel Touriñán López (Dir.) (2010)
A Coruña: Netbiblo, 320 pp.

El libro desarrolla su tesis en seis capítulos y la aplica en otros cuatro a las artes sonoras, virtuales y audiovisuales. En él, se construye un pensamiento que permite abordar problemas de la educación artística desde un ángulo propio del conocimiento de la educación: la mirada pedagógica que permite sistematizar modelos de intervención.

La tesis defendida con acierto es que es posible hablar de la educación artística como problema de educación; que, desde la Pedagogía, podemos llegar a comprender la extensión del concepto de educación artística como educación, dar significado a la relación artes-educación y justificar la diferencia conceptual para la educación artística entendida como ámbito general de educación, como educación general y como educación vocacional y profesional. Desde esta perspectiva se identifican y definen tres acepciones posibles de las artes como problema de educación, en cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación artes-educación “como educación”, “como experiencia artística” y “como experiencia profesional y vocacional”.

Así, en el libro la educación artística es, en primer lugar, educación; en segundo lugar, educación artística y, en tercer lugar, educación profesional. Y esto marca de manera lógica el orden de relación entre las tres acepciones pues, si hay educación general artística, no es sólo porque sea educación común de los educandos, sino porque las artes son primariamente ámbito general de educación en el que el profesor ha de estar preparado para formar desde la experiencia artística en los valores propios del carácter y sentido inherentes al significado de la educación.

Para desarrollar este contenido novedoso en el libro se dedican seis capítulos a abordar uno a uno los problemas de la educación artística como posible disciplina vinculada al conocimiento de la educación, los retos de la investigación derivados de la construcción del conocimiento pedagógico, la educación artística como ámbito general de educación, la educación artística como problema en el sistema educativo, la educación de la afectividad como elemento de la educación artística y la formación de criterio a favor de las nuevas tecnologías como instrumento de educación artística.

La conclusión es que la educación artística cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general, pues, entre otras cosas: constituyen un área de experiencia con conocimiento consolidado, tienen formas de expresión genuinas, forman parte de las finalidades educativas, etc.

La educación artística es, así, problema emergente: aparece algo nuevo, desde el punto de vista pedagógico. No se trata sólo de pensar en formar profesionales de un arte, sino de contribuir a la formación general de las personas desde las artes. Esto exige el permanente *compromiso de los profesionales con la búsqueda de modelos de actuación educativa sistematizados por la mirada pedagógica*. De ahí que, cuando se habla de formación, en relación con la educación artística, debamos distinguir tres ámbitos bien diferenciados: la formación artística profesional, la formación docente para el ámbito artístico y las artes como parte de la formación general. Esto afecta de manera directa a la preparación de los profesores de Primaria y Secundaria en su currículum formativo al objeto de que dominen las competencias necesarias para realizar con aprovechamiento la educación general artística.

Por último, hay que resaltar que la educación artística está identificada en la obra como un ám-

bito de intervención pedagógica y ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión para la educación artística, porque su defensa y fundamentación contribuyen a formar criterio en los profesionales de la educación sobre las artes como valor educativo y como campo del conocimiento pedagógico. Éste garantiza no sólo la posibilidad de realizar la intervención atendiendo a condiciones propias de procesos formales, no formales e informales, sino también la posibilidad de generar hechos y decisiones pedagógicas y ejercer la función pedagógica con sentido tecnoaxiológico; que quiere decir que la educación siempre es educación en valores que marca el carácter y el sentido de la educación, se ejerce por medio de agentes en un ámbito determinado de intervención e implica intervención técnica de más o menos nivel.

Siempre hay que hablar de pedagogía tecnoaxiológica, pero con mayor sentido de aproximación al área de la educación artística, hay que hablar de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o ámbito en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. De este modo se ha construido un pensamiento que ofrece los fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.

La segunda parte de la obra está compuesta por tres capítulos que aplican los fundamentos pedagógicos establecidos en la primera parte a manifestaciones concretas del área artística. Se considera que los nuevos medios penetran la educación y la afectividad de manera especial en el área de experiencia artística desde el punto de vista de la fusión entre lo sonoro, lo visual y lo virtual. Y precisamente por eso se hace una incursión al problema particular de la educación artística en esos ámbitos (especificados en la música, el cine y las nuevas tecnologías), desde la triple perspectiva que permite el conocimiento de la educación respecto de las artes: como formación general (educación “por”), como formación profesional y vocacional (educación “para”) y como formación docente para el ámbito específico, sea éste de orientación general o profesional.

Diríamos, para concluir, que este trabajo tiene en mente a los educadores y busca contribuir a formar en ellos criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación.

La lectura de sus páginas convence y fundamenta que podemos educar “por” las artes y “para” un arte. Y todo eso hace muy apropiado este trabajo para la formación pedagógica de los do-

centes respecto del área de las artes como ámbito de educación general y para todos aquellos que desean mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión: una cuestión urgente ya desde ahora abordada que contribuirá al desarrollo de un área del conocimiento pedagógico que hace justicia a la distinción formal y legal entre enseñanzas artísticas y educación artística, y favorece la formación del sentido estético y artístico, así como de espectadores críticos y activos en la educación general.

Revisado por:
JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA
Universidad de Oviedo

Ser gordo, sentirse gordo

Isaac Amigo (2010)
Madrid: Pirámide. 168 pp.

El libro que es objeto de esta reseña parte de la distinción propuesta en su título entre ser y sentirse gordo. Mientras que “ser gordo” se referiría al hecho objetivo de mostrar un determinado exceso de peso, “sentirse gordo” hablaría del malestar emocional relacionado con el sobrepeso. Según señala el autor, hombres y mujeres difieren sustancialmente en este aspecto. Mientras que los hombres, en general, se limitan a estar gordos, las mujeres, por el contrario, tienden a sentirse gordas.

A partir de esta premisa, el libro presenta lo que podría considerarse un marco general de intervención psicológica para la promoción de la salud y el control del peso. Se parte del hecho de que muchas maniobras para perder peso son ineficaces (dietas hipocalóricas severas, saltarse alguna de las comidas principales del día o restringir determinados tipos de alimentos) y responden al malestar que la persona llega a sentir con su propio cuerpo. Por ello, un primer paso para llevar a cabo un programa alimentario saludable, tal y como se propone en la tercera parte del libro, pasa por aprender a superar inquietud y malestar con el propio cuerpo. Para ello, en el texto se describen las estrategias comerciales que se usan para provocar vergüenza, culpa e insatisfacción permanente con el volumen del cuerpo; y se muestra cómo aprender a diferenciar el mundo real del virtual puede ser de gran utilidad para abandonar la agotadora lucha contra la propia imagen personal.

Asimismo, en la tercera parte del libro, se destacan las estrategias psicológicas y los cam-

bios de hábitos en el estilo de vida que pueden servir para seguir una alimentación saludable y conseguir una pérdida estable de peso, teniendo en cuenta los límites que el cuerpo del ser humano marca.

En definitiva, este libro supone en cierta medida, un planteamiento novedoso a la hora de abordar el control del peso. A partir del estudio de las razones psicológicas que generan en las personas la necesidad, a veces innecesaria, de perder peso, se propone un modo de afrontar esa situación que incluye los siguientes aspectos: valorar la necesidad objetiva de perder peso, superar el malestar con el propio cuerpo, modificar algunas pautas de alimentación y actividad física y saber hasta dónde se puede llegar (sin sacrificar otros aspectos importantes de la vida) en la pérdida de peso.

Revisado por:
ROBERTO SECADES VILLA
Universidad de Oviedo

Handbook of instructional resources and their applications in the classroom

Antonio Valle, José C. Núñez,
Ramón G. Cabanach,
Julio A. González-Pianda y
Susana Rodríguez (2007)

New York: Nova Science Publishers, 409 pp.

La educación superior está atravesando una etapa de profundas transformaciones. Estas reformas sitúan el acento del proceso enseñanza-aprendizaje sobre los alumnos. Sin embargo, los docentes siguen desempeñando un papel determinante en el mismo, y de ellos depende también que un aprendizaje significativo, autónomo y verdadero, sea posible en las aulas universitarias.

En ocasiones, en nuestra labor profesional, nos encontramos frente a retos ante los cuáles sabemos *qué* hacer, pero no *cómo* hacerlo. Con este libro, se pretende salvar el peldaño entre el *qué* y el *cómo*, recopilando para los docentes una serie de recursos útiles que les guíen y apoyen en su labor de mediadores entre aprendizajes y aprendices. El manual aborda su objetivo desde el punto de vista aptitudinal, cognitivo y motivacional, áreas que estructuran el texto. Sin olvidar la parte dedicada a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, fundamental a la hora de atender a la diversa realidad de nuestras aulas.

Cada recurso se enmarca teóricamente en las más recientes teorías sobre aprendizaje académico e incluyen acciones de intervención ya validadas en contextos reales. Por tanto, se trata de un manual útil y accesible a profesionales de cualquier área de conocimiento. Este alcance se hace extensible a docentes internacionales, ya que el texto se ha publicado en lengua inglesa, lo cuál permite una mayor difusión y usabilidad de sus contenidos.

El libro se compone de 23 capítulos, vertebraados a través de las tres dimensiones fundamentales del aprendizaje académico:

- La primera parte del libro, dedicada a la dimensión aptitudinal, reflexiona sobre la evolución del concepto de inteligencia y sus implicaciones para la práctica educativa. Posteriormente aborda la aplicabilidad de la emergente Teoría de los Moldes Mentales, y la contribución de la Teoría del Autogobierno Mental de R. Sternberg en términos de rendimiento académico. Por otra parte, el papel de la inteligencia emocional en los contextos educativos es crucial. En esta línea, se dedica un capítulo a esclarecer interrogantes del tipo de ¿qué es la inteligencia emocional? o ¿qué parte del rendimiento puede ser explicada a través de esta inteligencia?
- La segunda parte del libro, centrada en la dimensión estratégico-cognitiva, ilustra al lector acerca del aprendizaje estratégico y autorregulado. Qué estrategias son útiles para los alumnos o cuál es el criterio para seleccionar las más idóneas, son algunas de las preguntas que se clarifican. También se describen algunas experiencias que conectan aprendizaje estratégico y nuevas tecnologías, así como acciones de intervención con el aprendizaje autorregulado como protagonista: promoción del aprendizaje autónomo, realización de tareas para casa, el aprendizaje a través de textos, la producción y comprensión de los mismos, y la evaluación del aprendizaje autorregulado.
- La tercera parte del texto se corresponde con la dimensión afectivo-motivacional del aprendizaje académico. La mejora del proceso de establecimiento de metas de los estudiantes, de sus auto-percepciones, de la autoeficacia, así como del

desarrollo socio-personal y de su motivación, son preocupaciones constantes en la práctica instruccional que el texto aborda a nivel práctico y teórico. También se incluye un capítulo final acerca de la, a veces olvidada, experiencia subjetiva de stress por parte de los estudiantes, y cómo prevenirla o afrontarla.

- La cuarta y última parte del libro pretende recopilar algunos recursos orientados a dar respuesta a las necesidades especiales que podríamos encontrar en las aulas. Las altas capacidades, déficits en los procesos atencionales, trastornos como el TDAH o problemas logopédicos, son algunas de las situaciones para las

que el manual propone medidas y aporta recursos al docente.

Esta obra, útil y demandada, queda respaldada, no solo por su contenido, sino por el reconocido prestigio de los autores que han contribuido al texto. Expertos en la materia provenientes de diferentes universidades que han aunado experiencia, conocimiento y esfuerzos para poner al servicio del docente una guía útil donde encontrar, no sólo respuestas, sino también soluciones.

Revisado por:
REBECA CEREZO MENÉNDEZ
Universidad de Oviedo



BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN
aula abierta

Año 2011

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
Edif. de Servicios Múltiples, 1ª planta
Campus de Humanidades
33011 Oviedo

Telf.: 985 10 50 22
E-mail: ice@uniovi.es

open education

PUBLISHING RULES

1. *Open Education* is a biannual publication (January and July), in the multidisciplinary fields of Education and Psychology. It accepts papers of empirical and theoretical character in any of these fields. Over 75% of the published articles will be empirical and express the results of original research. The rest of the articles –descriptive works about innovative education experiences or theoretical works- will be only published if they are proposed or requested by Editorial Committee.
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-resultsconclusion” in the case of an experimental study; and “approachdevelopment-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 *Open Education*. 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 *Open Education* compromising with them. We decline any responsibility for possible conflicts arising from the authorship of the studies that are published in the magazine.