



aula abierta

(2012), Vol. 40 (1)

aula abierta

Volumen 40, núm. 1

Oviedo, enero 2012

ISSN: 0210-2773

ICE. Universidad de Oviedo

www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta

aula abierta

ICE. Universidad de Oviedo

Directores:	JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA LUIS ÁLVAREZ PÉREZ Universidad de Oviedo	Gestión: REBECA CEREZO MENENDEZ
Directores Asociados:	JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA JUAN CARLOS SAN PEDRO VELEDO MARTA SOLEDAD GARCÍA RODRÍGUEZ CELESTINO RODRÍGUEZ PÉREZ DAVID ÁLVAREZ GARCÍA Universidad de Oviedo	Administración: M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

Consejo Editorial

Ioannis Agaliotis. <i>University of Macedonia</i>	Fabio Leoni. <i>University of Locarno</i>
Ignacio Aguaded Gómez. <i>Universidad de Huelva</i>	Miguel Ángel Luengo García. <i>Universidad de Oviedo</i>
Leandro S. Almeida. <i>Universidad do Minho</i>	Álvaro Marchesi Ullastres. <i>Universidad Complutense de Madrid</i>
Joaquín Arnau Querol. <i>Universidad de Barcelona</i>	Raquel Amaya Martínez González. <i>Universidad de Oviedo</i>
Faye Antoniou. <i>University of Thessaly</i>	Mario De Miguel Díaz. <i>Universidad de Oviedo</i>
Alfonso Barca Lozano. <i>Universidad de A Coruña</i>	Ana Miranda Casas. <i>Universidad de Valencia</i>
Rusell Barkley. <i>University of Massachusetts</i>	Francisco Miras Martínez. <i>Universidad de Almería</i>
Ana Belén Bernardo Gutiérrez. <i>Universidad de Oviedo</i>	José Carlos Núñez Pérez. <i>Universidad de Oviedo</i>
Richard Boon. <i>University of Georgia</i>	Julián Pascual Díez. <i>Universidad de Oviedo</i>
José Antonio Bueno Álvarez. <i>Universidad Complutense de Madrid</i>	José Vicente Peña Calvo. <i>Universidad de Oviedo</i>
Juan Luis Castejón Costa. <i>Universidad de Alicante</i>	Marisa Pereira González. <i>Universidad de Oviedo</i>
Luis A. Castejón Fernández. <i>Universidad de Oviedo</i>	María del Carmen Pérez Fuentes. <i>Universidad de Almería</i>
Miguel Ángel Carbonero Martín. <i>Universidad de Valladolid</i>	Luz Pérez Sánchez. <i>Universidad Complutense de Madrid</i>
José Antonio Cecchini Estrada. <i>Universidad de Oviedo</i>	Julián Plata Suárez. <i>Universidad de La Laguna</i>
Fuensanta Cerezo Ramírez. <i>Universidad de Murcia</i>	Birte Ravn. <i>The Danish University of Education</i>
Antoni J. Colom Cañellas. <i>Universidad de las Islas Baleares</i>	Cristina Rocas Montero. <i>Universidad de Oviedo</i>
Gina Conti-Ramsden. <i>University of Manchester</i>	Raquel Rodríguez González. <i>Universidad de Oviedo</i>
Manuel Deaño Deaño. <i>Universidad de Vigo</i>	Susana Rodríguez Martínez. <i>Universidad de A Coruña</i>
Capitolina Díaz Martínez. <i>Universidad de Oviedo</i>	Teófilo Rodríguez Neira. <i>Universidad de Oviedo</i>
Eliseo Díez Itza. <i>Universidad de Oviedo</i>	José María Román Sánchez. <i>Universidad de Valladolid</i>
María Esther del Moral Pérez. <i>Universidad de Oviedo</i>	Pedro Rosário. <i>Universidad do Minho</i>
José Escoriza Nieto. <i>Universidad de Barcelona</i>	Ramona Rubio Herrera. <i>Universidad de Granada</i>
Juan Fernández Sánchez. <i>Universidad Complutense de Madrid</i>	José Luis San Fabián Maroto. <i>Universidad de Oviedo</i>
Raquel Fidalgo Redondo. <i>Universidad de León</i>	Jaume Sarramona i López. <i>Universidad Autónoma de Barcelona</i>
Jesús García Albá. <i>Universidad de Oviedo</i>	David Scanlon. <i>Boston College</i>
Antonio García Correa. <i>Universidad de Murcia</i>	Georgios D. Sideridis. <i>University of Crete</i>
Jesús Nicasio García Sánchez. <i>Universidad de León</i>	Catherine Snow. <i>Harvard University</i>
Jesús Gázquez Linares. <i>Universidad de Almería</i>	Manuel Soriano Ferrer. <i>Universidad de Valencia</i>
Ramón González Cabanach. <i>Universidad de A Coruña</i>	Rosemary Tannock. <i>University of Toronto</i>
Paloma González Castro. <i>Universidad de Oviedo</i>	Susana Torio López. <i>Universidad de Oviedo</i>
María Carmen González Torres. <i>Universidad de Navarra</i>	Mark Torrance. <i>Nottingham Trent University</i>
Soledad González-Pumariaga Solís. <i>Universidad de Oviedo</i>	José Manuel Touriñán López. <i>Universidad de Santiago de Compostela</i>
Alfredo Goñi Grandmontagne. <i>Universidad del País Vasco</i>	Antonio Valle Arias. <i>Universidad de A Coruña</i>
M. Victoria Gordillo Álvarez-Valdés. <i>Universidad Complutense de Madrid</i>	Gonzalo Vázquez Gómez. <i>Universidad Complutense de Madrid</i>
Matthias Grunke. <i>University of Cologne</i>	María Paulina Viñuela Hernández. <i>Universidad de Oviedo</i>
Cristóbal Guerra Vio. <i>Universidad Santo Tomás (Chile)</i>	Herberg J. Walberg. <i>University of Illinois, Chicago</i>
Pedro Hernández Hernández-Guanir. <i>Universidad de La Laguna</i>	Nathalis Wamba. <i>University of New York</i>
Keneth Jonson. <i>University of Belfast</i>	Nazario Yuste Rossell. <i>Universidad de Almería</i>
María Verónica Leiva Guerrero. <i>Pontificia Universidad Católica de Chile</i>	Miguel Ángel Zabalza Beraza. <i>Universidad de Santiago de Compostela</i>

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
Tel.: 985 105008 E-mail: aulabierta@cop.es http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta

aula abierta

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. *Aula Abierta* es una publicación cuatrimestral (enero, mayo y septiembre), 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, 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. Los trabajos deben ser enviados a través de la plataforma www.AulaAbierta.cop.es/autores. Se recomienda utilizar para ello el navegador Internet Explorer, para el que está optimizada la aplicación. Ante cualquier duda o dificultad, contactar con aulabierta@cop.es.
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.

La violencia entre estudiantes según el profesorado en los Centros de Educación Especial de Córdoba <i>Daniel Falla, Francisco J. Alós, Juan A. Moriana y Rosario Ortega</i>	3-14
Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria <i>Josefina Lozano, Salvador Alcaraz y Maribel Bernabeu</i>	15-26
Inteligencias Múltiples y Alta Habilidad <i>Laura Llor, Mercedes Ferrando, Carmen Ferrándiz, Daniel Hernández, Marta Sáinz, María D. Prieto y María C. Fernández</i>	27-38
El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo <i>Eider Goñi, Arantza Fernández-Zabala y Guillermo Infante</i>	39-50
Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física <i>Antonio Méndez-Giménez, José A. Cecchini, Javier Fernández-Río y Carmen González</i>	51-62
La equidad de género en Educación Física: influencia de los medios de comunicación <i>Óscar del Castillo</i>	63-72
Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico <i>Natalia Suárez, Estrella Fernández, Rebeca Cerezo, Celestino Rodríguez, Pedro Rosario y José C. Núñez</i>	73-84
Propuesta de evaluación del Trabajo Fin de Grado en Derecho <i>Mónica Álvarez y Marcos M. Pascual</i>	85-102
Percepciones de los estudiantes universitarios sobre elección de la carrera, los apoyos institucionales y la docencia en la licenciatura de Pedagogía <i>Emilio Álvarez, Alejandro Rodríguez y Mercedes Inda</i>	103-114
La personalidad eficaz y los modelos de enseñanza: un estudio comparativo entre alumnos españoles y estadounidenses <i>María E. Martín, Silvia Castellanos y Marta S. García</i>	115-128
Impacto socio-pedagógico de un Proyecto de Innovación Educativa con el apoyo de las TIC <i>Meritxell Cortada, María G. Badilla y Jordi Riera</i>	129-144
Impacto de experiencias educativas basadas en la Carta de la Tierra <i>Eva F. Hinojosa y María Arenas</i>	145-158
Revisión de libros	159-161

open education

2012, Vol. 40, núm. 1

Violence between students according to teachers of Special Education Centers in Cordoba <i>Daniel Falla, Francisco J. Alós, Juan A. Moriana y Rosario Ortega</i>	3-14
Emotional competencies of students with Autism Spectrum Disorders in an Open Specific Class of Secondary Education <i>Josefina Lozano, Salvador Alcaraz y Maribel Bernabeu</i>	15-26
Multiple Intelligences and High Ability <i>Laura Llor, Mercedes Ferrando, Carmen Ferrándiz, Daniel Hernández, Marta Sáinz, María D. Prieto y María C. Fernández</i>	27-38
The personal self-concept: Differences related to age and gender <i>Eider Goñi, Arantza Fernández-Zabala y Guillermo Infante</i>	39-50
Self-determination and social goals: a structural model for understanding intention to exercise, effort and boredom in Physical Education <i>Antonio Méndez-Giménez, José A. Cecchini, Javier Fernández-Río y Carmen González</i>	51-62
Gender equity in Physical Education: influence of the media <i>Óscar del Castillo</i>	63-72
Homework, parental involvement and Academic performance <i>Natalia Suárez, Estrella Fernández, Rebeca Cerezo, Celestino Rodríguez, Pedro Rosario y José C. Núñez</i>	73-84
Law Degree Final Year Projects assessment proposal <i>Mónica Álvarez y Marcos M. Pascual</i>	85-102
Perceptions of college students on institutional support and teaching in the degree of Education <i>Emilio Álvarez, Alejandro Rodríguez y Mercedes Inda</i>	103-114
The effective personality and the models of education: a comparative study between students from Spain and USA <i>María E. Martín, Silvia Castellanos y Marta S. García</i>	115-128
Socio-pedagogical impact of an Educational Innovation Project Supported by ICT <i>Meritxell Cortada, María G. Badilla y Jordi Riera</i>	129-144
Impact of educational experiences based on the Earth Charter <i>Eva F. Hinojosa y María Arenas</i>	145-158
Books review	159-161

La violencia entre estudiantes según el profesorado en los Centros de Educación Especial de Córdoba

Daniel Falla¹, Francisco J. Alós², Juan A. Moriana² y Rosario Ortega²
¹Fundación Promi y ²Universidad de Córdoba

En los últimos años, la violencia escolar ha recibido una importante atención científica. Los estudios más recientes han revelado que los estudiantes con discapacidad son uno de los colectivos que más agresiones reciben. Sin embargo, apenas existen estudios en España sobre este problema en este tipo de estudiantes, y son verdaderamente raros los estudios que se han hecho con alumnado escolarizado en centros de educación especial. El estudio que aquí se presenta se ha dirigido a comprobar si existe violencia entre iguales en los centros especiales. Diez docentes han observado a una muestra de 55 escolares que han sido entrevistados mediante un cuestionario *ad hoc*. Los resultados obtenidos indican que entre estos escolares la prevalencia de cometer o padecer violencia directa, tanto física como verbal es muy alta, algo menor las agresiones verbales indirectas. No se han encontrado diferencias relativas al sexo, edad o discapacidad intelectual, aunque sí relativas a la titularidad del centro educativo y al tipo de discapacidad que presenta el estudiante. Los resultados se discuten en relación con estudios previos en centros ordinarios y se concluye que es necesario diseñar programas específicos para prevenir la violencia en este tipo de centros.

Palabras clave: Violencia escolar, discapacidad, centros de educación especial.

Violence between students according to teachers of Special Education Centers in Cordoba. In recent years, school violence has received significant scientific attention. More recent studies have revealed that students with disabilities are one of the groups whom receive more aggression. However, there are only a few national studies focusing on the relationship among student's disabilities who attend, all of them, at special schools. The main objective of our research has been directed to check if there is violence between peers in special schools. Ten teachers who work with a sample of 55 students had been interviewed using an *ad hoc* questionnaire. The results show that the prevalence of these students in commit or suffer direct violence, both physical and verbal is very high, somewhat lower indirect verbal aggression. There is no a significant differences in relation with gender, age or intellectual disabilities, although there are ones by type of school (public or private) and type of disabilities. The results are discussed regard with preliminary studies in regular schools and it concludes that it is necessary to design specific programs to prevent violence in these centers.

Keywords: School violence, disability, special education centers.

En la actualidad, la violencia que se produce en el contexto escolar se ha convertido en uno de los principales problemas educati-

vos, por lo que es necesario continuar investigando y generando actuaciones para intentar eliminar o disminuir la frecuencia con que estos acontecimientos se producen (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez, y González-Pienda, 2006). Dentro de esta temática puede darse y coexistir un amplio conjunto de conductas violentas, las

cuales pueden producirse de manera horizontal (entre alumnos o profesores) o vertical (entre profesor-alumno o viceversa) y adquirir distintas formas (física, verbal, psicológica o relacional) pudiéndose desarrollar a su vez de manera directa o indirecta (Ortega, 2010). De igual forma, Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukianen (1996) han señalado que en dichas interacciones los implicados pueden ostentar alguno de los siguientes roles: agresores puros (alumnos que agreden a sus compañeros pero que nunca son agredidos), víctimas puras (estudiantes que son agredidos pero que nunca han agredido a sus compañeros) y víctimas agresivas (niños que son agredidos pero que también han agredido a sus iguales).

La violencia entre iguales ha sido estudiada ampliamente (Álvarez-García et al., 2007; Avilés, 2006; Cerezo, 2009; Crick y Zahn-Waxler, 2003; López y De la Caba, 2011; Smith y Sharp, 1994; Whitney y Smith, 1993). De estos estudios se destaca que en los centros ordinarios los porcentajes tanto de agresores como de víctimas de las distintas formas de violencia se dan de la siguiente forma: la exclusión social en torno al 10%, la agresión verbal directa estaría situada alrededor de un 30%, la agresión física directa no supera en la mayoría de los casos el 5%, mientras que la indirecta está situada entre el 5-18% (Cerezo, 2009; Defensor del Pueblo, 2007). En relación al género, los estudios apuntan a una mayor implicación de los escolares en las formas directas de violencia por parte de los chicos, mientras las chicas estarían más implicadas en las formas indirectas y relacionales (Cerezo y Ato, 2010; Crick y Zahn-Waxler, 2003; Olweus, 1999). Con respecto al nivel educativo en el que se encuentran los estudiantes, los resultados hallados indican que en los últimos cursos de primaria (5º y 6º) y durante los primeros cursos de secundaria (1º y 2º ESO) se produce una mayor incidencia de estas conductas. Por el contrario, en los últimos cursos de secundaria (3º y 4º ESO) desciende la frecuencia, pero se mantiene en un grupo más pequeño de escolares, aunque las conductas podrían adquirir formas más se-

veras (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Whitney y Smith, 1993). El aula es el escenario donde con mayor frecuencia se producen estas conductas (Defensor del Pueblo, 2007) aunque también se han descrito como escenarios de riesgo, el patio de recreo, los pasillos y el camino hacia el centro educativo (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

En los últimos diez años, el estudio de este tipo de violencia ha sido expandido a nuevas áreas de estudio, así como ampliado a nuevos colectivos de alumnado. Uno de los grupos a los que se les está prestando una especial atención es el de estudiantes con discapacidad (Rose, Espelage, y Mondá-Amaya, 2009). En este sentido, los resultados parecen mostrar que los niños con discapacidad suelen ser, con mayor probabilidad que los otros estudiantes, objeto de agresión por parte de sus iguales (Sánchez y Cerezo, 2010). Dicha evidencia señala que es pertinente y necesario estudiar esta problemática referida a escolares con discapacidad que acuden exclusivamente a centros específicos. Sin embargo, se debe reseñar que el trabajo investigador con estos escolares (alumnos con discapacidad) no ha sido muy abundante, entre otras razones por las características idiosincrásicas de los alumnos con discapacidad y la tradición de utilizar instrumentos de lápiz y papel como procedimientos exploratorios. Dichas limitaciones han marcado, de la siguiente forma, esta línea de investigación. Primero, ha orientado a la mayoría de las investigaciones al estudio de este fenómeno en el ámbito de la integración. Segundo, dado que es difícil recabar la información preguntando de forma directa al alumno con discapacidad, se han buscado formas alternativas para obtener la información, por lo que el procedimiento de recogida de información ha sido heterogéneo y diverso: desde cuestionarios (para alumnado, familias y/o profesorado) a entrevistas y pruebas sociométricas. Tercero, una gran parte de las investigaciones han utilizado muestras que no superan los 50 participantes (Dawkins, 1996; Langevin, Bortnick, Hammer, y Wiebe, 1998; Llewellyn, 2000; Sabornie, 1994).

A pesar de ello existen algunas investigaciones previas sobre esta temática, que podrían ser clasificadas en investigaciones realizadas con alumnos con discapacidad en aulas de integración (Llewellyn, 2000; Saylor y Leach, 2008; Unnever y Cornell, 2003; Yude, Goodman, y McConachie, 1998) o investigaciones realizadas en Centros de Educación Especial (Norwich y Kelly, 2004; Reiter, Bryen, y Shachar, 2007; Reiter y Lapidot-Lefler, 2007).

En integración, los resultados indican que los escolares con discapacidad son más víctimas de violencia directa que los que no tienen discapacidad (Langevin et al., 1998; Nabuzoka, 2003; Saylor y Leach, 2008). Sin embargo, algunas investigaciones han hallado que estos escolares pueden ser más agresores que los alumnos sin discapacidad (Kuhne y Wiener, 2000; O'Moore y Hillery, 1989; Rose et al., 2009; Unnever y Cornell, 2003; Whitney, Smith, y Thompson, 1994). Además, los escolares con discapacidad son menos populares y tienen menos amigos (Martlew y Hodson, 1991; Monchy, Pijl, y Zandberg, 2004). En los centros de educación especial los estudios muestran mayor número de conductas violentas directas en comparación con centros ordinarios (Norwich y Kelly, 2004; Reiter et al., 2007) y unos altos porcentajes de implicación en el fenómeno (Glumbic y Zunic-Pavlovic, 2010; Reiter y Lapidot-Lefler, 2007). De igual forma, los estudios muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en relación a las variables género, edad ni titularidad del centro (Norwich y Kelly, 2004).

En España, los trabajos sobre violencia escolar entre iguales realizados con alumnos que presentan discapacidad son escasos y han sido realizados exclusivamente en contextos de integración. Granizo, Naylor, y Del Barrio (2006) realizaron una investigación con 6 estudiantes con Síndrome de Asperger en escuelas ordinarias, encontrando que estos eran más víctimas de violencia que sus compañeros de secundaria, comprobando además que estos escolares llegaban a entender el concepto de *bullying* y su rol de

víctima. Hernández y Van de Meulen (2010), en una investigación con 419 alumnos sin discapacidad y 21 con Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento (SA/AAF), hallaron que entre estos últimos el número de víctimas era mayor que en el colectivo sin discapacidades. Además, estos autores encontraron que la falta de amigos es un factor de riesgo en la victimización y los jóvenes con discapacidad tienen más dificultades para hacer amigos. Finalmente, se han realizado estudios con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en centros generales, obteniendo que el porcentaje de víctimas es mayor (Sánchez y Cerezo, 2010; Trianes, Blanca, García, y Sánchez, 2003).

De manera que, a partir del estado del conocimiento científico actualmente disponible, cobra relevancia los objetivos marcados en el actual trabajo investigador: primero, determinar la prevalencia de las conductas de agresión injustificada (verbal directa, física directa y verbal indirecta) en el ámbito de los centros de Educación Especial, concretamente entre los escolares que presentan algún tipo de discapacidad y están siendo atendidos educativamente en las llamadas aulas de transición a la vida adulta y laboral en Córdoba; segundo, obtener información sobre la frecuencia y el lugar dónde se producen este tipo de conductas; y tercero, estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las conductas agresivas hacia los propios compañeros y las variables sexo, edad, tipo, grado y nivel de discapacidad y titularidad del centro.

Método

Participantes

Dentro de los centros de educación especial existe una etapa de formación para la transición de la vida adulta y laboral en donde, según la Consejería de Educación de Andalucía, en el curso 2009/2010 en la provincia de Córdoba estaban matriculados 87 alumnos, encontrándose la mayoría en la capital. Dentro de este universo, nuestra muestra final quedó en 55 escolares de los tres

Tabla 1. *Distribución en frecuencias del nivel de discapacidad intelectual según el sexo (N = 55)*

Sexo	Nivel de discapacidad intelectual			
	No tiene	Leve	Moderado	Severo
Varón	4	7	21	4
Mujer	1	5	8	0
Total	5	12	29	4

Centros de Educación Especial de la capital, perteneciendo 34 de ellos a centros privados y el resto al centro público. Con respecto al sexo un 72.7% eran chicos ($N = 40$) y un 27.3% chicas ($N = 15$), siguiendo la distribución habitual en estos contextos educativos especiales (Jiménez y Huete, 2002; Ministerio de Educación, 2009). La edad media de nuestra muestra era de 18.25 ($DT = 2.11$) con un mínimo de 16 y un máximo de 22 años. La media del grado de discapacidad era de 60.38% ($DT = 19.06$), oscilando sus valores entre un 33% y un 91%. La distribución según el nivel de discapacidad intelectual se muestra en la Tabla 1.

Los maestros y las maestras que rellenaron los cuestionarios fueron un total de 10, con una edad media de 43.59 ($DT = 9.03$), oscilando sus edades entre 26 y 68 años. El 60% eran mujeres y el resto varones. El ratio de estudiantes que tenía cada docente estaba comprendido entre 3 y 7 alumnos, quedando la media en 5.5.

Instrumento de evaluación

En primer lugar, se diseñó un formulario de recogida de datos sociodemográficos, dirigidos tanto al maestro como al alumno aunque sólo rellenados por el primero, relativos a la edad y el sexo, además se recogió el grado de discapacidad del menor y el nivel de discapacidad intelectual, ambos bajo el consentimiento de la familia y del centro. En segundo lugar, para obtener la información pertinente sobre la violencia escolar, se diseñó un cuestionario *ad hoc*. Para la elaboración del cuestionario se revisó la bibliografía existente sobre este tópico, se utilizó la opinión de expertos en discapacidad, en violencia escolar y profesionales de educación especial. Finalmente, debido a las ca-

racterísticas idiosincrásicas del alumnado y el ratio de alumnos que suele tener cada maestro, se consideró que construir un heteroinforme docente basado en la observación de los maestros sobre sus alumnos, de corta y fácil administración, era lo más adecuado para un estudio preliminar.

El cuestionario diseñado pretendía medir las conductas violentas que se daban en el colegio. Este instrumento se dividió en seis bloques para obtener información relativa a: agresor de conductas verbales directas, agresor de conductas físicas directas, víctima de conductas verbales directas, víctima de conductas físicas directas, agresor de conductas verbales indirectas y víctima de conductas verbales indirectas. Dichos bloques incluyeron inicialmente una sola pregunta con una respuesta dicotómica: sí o no. Por ejemplo, para el primer bloque se preguntó: "En este curso académico. ¿Ha presenciado que este niño/a hubiera emitido insultos sobre otros compañeros/as?". En caso de contestarse afirmativamente la primera pregunta, debería continuar con otras preguntas, sobre la frecuencia ("¿según su conocimiento, con qué frecuencia dichos insultos han ocurrido?") estudiada con la elección de una respuesta de 7 opciones posibles que va desde todos los días a una vez en el curso académico; y el escenario ("¿dónde suele ocurrir?") mediante una pregunta con 5 posibles respuestas no excluyentes. Además, se preguntó para todos los alumnos si este solía estar presente como observador cuando alguno de sus compañeros insultaba a otro o le agredía físicamente, a través de una pregunta de respuestas dicotómicas: sí o no.

Finalmente, se añadió al cuestionario un anexo de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situación de Dependencia

(INE, 2008) que pretendía extraer información sobre el tipo de discapacidad del alumno relativa a: visión, audición, comunicación, aprendizaje y aplicación de conocimientos y desarrollo de tareas, movilidad, autocuidado, tareas de la vida doméstica y relaciones interpersonales. Además, se incluyeron preguntas sobre el nivel de discapacidad intelectual y la deficiencia presentada.

Procedimiento

La fase de estudio de campo implicó contactar con los directores de los colegios vía telefónica para informarles de la investigación y recabar el consentimiento de las familias, asegurando la confidencialidad de los escolares. Una vez conseguida la aprobación, se concertó una cita con los maestros-tutores de los distintos centros para explicarles la forma de cumplimentar dicho cuestionario. Cada maestro debería rellenar un cuestionario por cada uno de sus alumnos del aula. Los cuestionarios fueron repartidos la última semana de mayo de 2009 y recogidos dos semanas después.

Diseño y análisis

En el presente trabajo se realizó un diseño *ex post facto* retrospectivo de grupo único (Montero y León, 2007) con un muestreo accidental para conseguir explorar las conductas violentas que se producen en los centros especiales y su posible relación con variables personales (género, edad, grado de discapacidad, tipo de discapacidad y nivel de discapacidad intelectual) y contextuales (tipología del centro) a través de tablas de contingencias, al tratarse de variables cualitativas, utilizando para ello el paquete estadístico SPSS versión 15. Para la realización de los análisis estadísticos se tuvieron en

cuenta las recomendaciones de Guardia, Freixa, Però, y Turbany (2007), los cuales enfatizan que se ha de realizar la prueba de independencia de X² cuando las frecuencias esperadas son mayores o igual a 5, si alguna o algunas de las frecuencias están entre 3 y 5 se puede optar por aplicar la corrección por continuidad de Yates, y finalmente si es inferior a 3, se debe utilizar la Prueba exacta de Fisher.

Resultados

Prevalencia y roles en el maltrato entre escolares

En el actual estudio, y en relación a la prevalencia de violencia entre iguales se han encontrado, a través de la percepción del docente, los siguientes resultados. Un 54.5% de los estudiantes en centros especiales fueron nominados por los docentes como implicados en conductas violentas. En concreto, siguiendo la clasificación de Salmivalli et al. (1996) el 32.7% eran víctimas agresivas, un 14.5% eran víctimas puras y el 7.3% agresores puros (ver Tabla 2, para el detalle de la distribución por sexos). De la información suministrada por los docentes se puede destacar que el 74.6% de los estudiantes analizados habían sido testigos de conductas violentas directas de tipo verbal y el 64.2% de conductas físicas directas, ambas durante el periodo escolar estudiado.

Tipos de conductas violentas en centros especiales

Respecto a los tipos de violencia interpersonal observados, se halló que la violencia directa era la que más se practicó en este contexto, especialmente la violencia verbal, donde se encontró de manera destacada

Tabla 2. *Distribución en frecuencias de los roles según el género y número de implicados*

	Varón	Mujer	Total	%
Agresores puros	3	1	4	7.3
Víctimas puras	6	2	8	14.5
Víctimas agresivas	12	6	18	32.5
Total	21	9	30	54.5

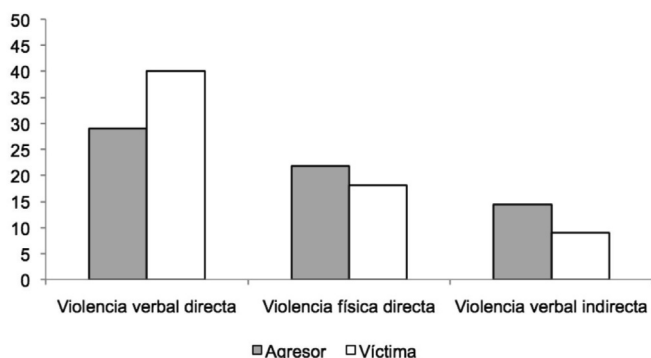


Figura 1. Incidencia de los diferentes tipos de conductas violentas.

que un 40% de estudiantes habían sido víctimas de este tipo de violencia, seguida por la violencia directa física. En cambio, la violencia indirecta, medida a través de los rumores malintencionados, es la menos usada en estos escenarios según la muestra participante (ver Figura 1).

Severidad y escenarios de las conductas violentas

Para estudiar la periodicidad con la que se producen estos comportamientos violentos, se ha seguido un esquema de análisis que distingue entre violencia severa y ocasional a

partir de la frecuencia de implicación, considerando severa la respuesta de implicación mayor de una vez a la semana y ocasional las otras respuestas (Ortega, 2008). Los resultados muestran que la implicación severa es significativamente más baja que la de implicación ocasional (Tabla 3).

Con relación a los lugares en los que acontecen estos fenómenos, se destaca que el escenario principal donde se produjeron la mayoría de las conductas estudiadas era el patio, con porcentajes superiores al 75% en todas las conductas evaluadas. Los resultados pueden observarse en la Tabla 4.

Tabla 3. Distribución de la frecuencia de las distintas conductas violentas

	Agresor			Víctima		
	Severo	Ocasional	No implicado	Severo	Ocasional	No implicado
Violencia verbal directa	9.10%	20.00%	70.90%	9.10%	30.90%	60.00%
Violencia física directa	9.10%	12.73%	78.18%	5.45%	10.91%	83.64%
Violencia verbal indirecta	1.82%	12.73%	85.45%	0.00%	9.10%	90.90%

Tabla 4. Escenarios donde se producen las conductas violentas por porcentajes

	Aula	Patio	Pasillo	Servicios	Fuera del colegio
Violencia verbal directa	50.00%	81.25%	43.75%	22.73%	37.50%
Violencia física directa	60.00%	91.67%	70.00%	33.33%	50.00%
Violencia verbal indirecta	37.50%	87.50%	60.00%	12.50%	50.00%

Nota: En esta pregunta se podía elegir varias alternativas de respuesta por lo que los porcentajes obtenidos en cada variable no son acumulables.

Tabla 5. *Tabla de contingencias entre agresor de violencia verbal directa y grado de discapacidad*

	<i>Agresor de violencia verbal directa</i>		
	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Total</i>
Menor de 65% de grado de discapacidad	9 (42.9%)	12 (57.1%)	21 (100%)
Mayor o igual a 65% de grado de discapacidad	5 (17.2%)	24 (82.8%)	29 (100%)

Nota: Hubo 5 casos perdidos.

Relación entre variables personales y los diferentes tipos de conductas violentas

Se estudió la relación entre los distintos tipos de conductas violentas y variables personales que son intrínsecas en los participantes y que no son modificables: género, edad, grado de discapacidad y nivel de discapacidad intelectual. En las variables género, edad y nivel de discapacidad intelectual no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. El grado de discapacidad fue categorizado en dos subgrupos: uno de 33% a 65% y otro, igual o mayor a 65%. En relación a dicha variable sí hubo diferencias estadísticamente significativas respecto a la variable perpetrar violencia verbal directa ($\chi^2_{1,55} = 3.964, p < 0.05$), de manera que los que tuvieron menos grado de discapacidad solían insultar más a sus compañeros (Ver Tabla 5 para frecuencias y porcentajes).

Además, se establecieron relaciones entre los distintos tipos de discapacidad (INE, 2008) y las conductas violentas, encontrando que existe una relación estadísticamente significati-

va entre discapacidad en la comunicación y ser víctima de violencia física directa ($\chi^2_{1,55} = 5.689$ con corrección por continuidad, $p < 0.05$). Es decir, que las personas con discapacidad en la comunicación son más víctimas de este tipo de violencia. Y entre niños con discapacidad en tareas de la vida doméstica y ser víctimas de violencia verbal indirecta (estadístico exacto de Fisher $p < 0.05$), de manera que los niños con este tipo de discapacidad suelen ser más víctimas de rumores por parte de sus iguales.

Relaciones entre tipos de violencia entre iguales y variable contextual

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas, según la atribución del docente, entre ser víctima de violencia directa, tanto verbal ($\chi^2_{1,55} = 4.160; p < 0.05$) como física ($\chi^2_{1,55} = 7.019$ con corrección por continuidad, $p < 0.01$), y la variable contextual estudiada (colegios públicos frente a privados). Las frecuencias y porcentajes se muestran en las Tablas 6 y 7. Según estos re-

Tabla 6. *Tabla de contingencias entre víctima de violencia verbal directa y titularidad del centro*

	<i>Víctima de violencia verbal directa</i>		
	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Total</i>
Público	12 (57.1%)	9 (42.9%)	21 (100%)
Privado	10 (29.4%)	24 (70.6%)	34 (100%)

Tabla 7. *Tabla de contingencias entre víctima de violencia física directa y titularidad del centro*

	<i>Víctima de violencia física directa</i>		
	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Total</i>
Público	8 (38.1%)	13 (61.9%)	21 (100%)
Privado	2 (5.9%)	32 (94.1%)	34 (100%)

sultados, los alumnos de los colegios privados suelen ser menos víctimas de violencia directa, tanto verbal como física, que los escolares de los centros públicos evaluados.

Discusión

Los datos obtenidos en la presente investigación confirman que la violencia entre iguales está presente también en los centros de Educación Especial. Esta información, apoyada por estudios internacionales, no había sido puesta de manifiesto anteriormente en nuestro contexto educativo en centros especiales, aunque sí se había investigado este fenómeno en contextos generales con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en integración (Granizo et al., 2006; Sánchez y Cerezo, 2010). Algo más de la mitad de la muestra objeto de esta exploración, realizada a partir de hetero-informe proporcionado por los educadores de los escolares, parece estar implicada en violencia entre iguales como agresor o como víctima o ambas cosas a la vez, realizando o recibiendo conductas violentas de carácter: verbal directa, física directa y/o verbal indirecta. En este sentido, se destaca la prevalencia de la violencia física, ya que alrededor de uno de cada cinco escolares parece estar implicado en ella. Estos datos son diferentes a los aportados por Reiter y Lapidot-Lefler (2007), que encontraron una prevalencia general del 80% de su muestra y una violencia física presente en uno de cada tres escolares.

La violencia entre estudiantes en centros de educación especial en Córdoba es superior a la descrita en centros ordinarios (ver Cerezo, 2009; Defensor del Pueblo, 2007; Ortega, 2010), donde la tendencia general es que no alcance más de un 15% de media. La violencia física directa se produce hasta cuatro veces más en este tipo de centros específicos, según la muestra participante, que en los centros generales y la violencia verbal directa también es superior. Esto evidencia que los alumnos con algún tipo de discapacidad presentan mayor riesgo que los alumnos sin discapacidad de estar implicados en la dinámica de violencia interpersonal y

muy especialmente en las formas directas, puesto que en violencia indirecta, medida a través de rumores malintencionados, es claramente inferior a los porcentajes hallados en centros de régimen general. Sin embargo, respecto a la comparación realizada entre los datos obtenidos en centros ordinarios y el presente estudio se debe hacer la salvedad de que los procedimientos utilizados han sido distintos: autoinformes en los centros ordinarios y hetero-informe del docente en la actual investigación.

Los resultados son también divergentes para los posibles roles adoptados por los estudiantes (agresor, víctima o víctima-agresiva). Reiter y Lapidot-Lefler (2007) hallaron que del total de implicados, la mitad eran agresores puros, siendo este el rol más frecuente, al igual que Glumbic y Zunic-Pavlovic (2010) que encontraron que de los 11 implicados 6 eran agresores puros. Por el contrario, en el actual trabajo se halló que el porcentaje de niños agresores puros era el más bajo incluso por debajo de lo que ocurre en contextos ordinarios. Destaca, en el estudio, el alto porcentaje de víctimas agresivas, casi un tercio del total de la muestra, por lo que difiere, nuevamente, con lo que ocurre en los centros ordinarios, cuyo rol es inferior al 5% en la mayoría de estudios (Avilés, 2006; Ortega y Mora-Merchán, 2000). Estos datos estarían reflejando que mientras en los centros ordinarios suele haber mayor porcentaje de víctimas puras, en los centros especiales hay mayor número de víctimas provocativas, la mitad de los implicados en violencia. Por otra parte, aproximadamente tres de cada cuatro alumnos habían presenciado algún tipo de violencia verbal o física. Con respecto a la severidad, entre un 5-10% de los estudiantes estaban implicadas en conductas violentas directas (verbales o físicas) más de una vez a la semana, es decir, de forma severa (Ortega, 2008), porcentajes muy parecidos a los encontrados en los centros ordinarios (Defensor del Pueblo, 2007) y que difieren de los encontrados por Glumbic y Zunic-Pavlovic (2010) que halló tan solo un agresor severo. En cambio, los porcentajes de violencia ver-

bal indirecta severa son casi inexistentes, por lo que parece que los programas de intervención en centros especiales se deberían centrar en las formas directas de violencia puesto que son las más frecuentes y severas.

Al igual que ocurre en el trabajo de Norwich y Kelly (2004), no se encontró relación estadísticamente significativa entre las conductas violentas y las variables género y edad. Sin embargo, se debe señalar como aspecto novedoso que en esta investigación se han estudiado las relaciones que se pueden establecer entre los ocho tipos de discapacidad descritos por la OMS (2001) y las diferentes conductas violentas. Los datos obtenidos han puesto de manifiesto que los niños con discapacidad en la comunicación, y por tanto con mayores limitaciones cognitivas para describir la realidad vivida, eran más víctimas de violencia física directa y los escolares con discapacidad en las tareas de la vida doméstica eran más víctimas de violencia verbal indirecta. Además, se halló que los niños con un grado de discapacidad menor de 65% eran más agresores de violencia verbal directa que el grupo que presentó un grado mayor de discapacidad. Por ello, se considera interesante para futuros estudios, con muestras más grandes, continuar con esta línea de trabajo, ya que se podría obtener información valiosa sobre las implicaciones de los diferentes tipos de discapacidades y violencia escolar, lo cual permitiría detectar aquellos colectivos más susceptibles de experimentar violencia y desarrollar programas de prevención e intervención.

Con respecto a la variable contextual, se ha encontrado un menor número de conductas violentas directas, tanto verbales como físicas, de manera estadísticamente significativa en los centros privados evaluados que en el público, a diferencia de lo encontrado por Norwich y Kelly (2004). Sin embargo, es necesario matizar que las diferencias obtenidas deberían ser interpretadas con prudencia, dado que los cuestionarios fueron cumplimentados por los docentes y la percepción de estos podría verse afectada por factores no controlados como la discapacidad social.

Antes de finalizar, se ha de señalar que la comparación de los resultados entre las diversas investigaciones debería hacerse de forma cautelosa por varias razones. Primero, los sistemas educativos de unos países y otros son diferentes, y entre ellos existen matices que los pueden hacer no necesariamente equivalentes. Segundo, de unos países a otros, entre los alumnos escolarizados en centros de educación especial pueden existir diferencias, en su definición y ubicación en el sistema educativo. Finalmente, los procedimientos utilizados para recabar la información han sido muy diversos y variados, lo cual puede marcar de forma irremediable los resultados de la investigación.

Este estudio presenta otras limitaciones que se debería tratar de paliar en trabajos posteriores. Uno, al haber obtenido esta información en los tres centros de educación especial de la ciudad de Córdoba, la generalización de los resultados se debe tomar con cautela. Dos, la utilización de una sola vía de información. Quizás para otros estudios se deberían diseñar cuestionarios auto-administrados y adaptados a la población con discapacidad. Tres, se podrían medir otras formas de violencia como la física indirecta o la exclusión social. A pesar de ello, este trabajo se une a un campo de estudio poco explorado, aportando datos interesantes sobre cómo se desarrolla esta problemática en los centros de educación especial.

Por último, se debe destacar que la información obtenida ha sido suministrada por los docentes, es decir, que en este trabajo se ha reflejado la percepción que estos tienen sobre la violencia que se produce entre los alumnos pertenecientes a sus clases. No obstante, como se ha señalado a lo largo del artículo, la percepción que una persona tiene sobre algo, puede verse afectada por diferentes factores, los cuales pueden producir un desajuste entre lo percibido y el acontecimiento real. Sin embargo, al margen de depurar los instrumentos de recogida de información, la presente investigación pone de manifiesto que los profesores participantes son conscientes de la existencia de violencia

entre los alumnos en sus aulas. Todo lo cual advierte, a la comunidad educativa y científica, de la necesidad de promover recursos

para afrontar, prevenir y eliminar este tipo de problemática también en centros de educación especial.

Referencias

- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema, 18*(4), 686-695.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pienda, 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.
- Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4*, 201-220.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 3*, 367-378.
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología, 26*, 137-144.
- Crick, N. R., y Zahn-Waxler, C. (2003). The development of psychopathology in females and males: Current progress and future challenges. *Developmental Psychopathology, 15*, 719-742.
- Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology, 38*, 603-612.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Glumbic, N., y Zunic-Pavlovic, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 2784-2788.
- Granizo, L., Naylor, P., y Del Barrio, C. (2006). Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con Síndrome de Asperger en escuelas integradas de secundaria: un estudio de casos. *Revista de Psicodidáctica, 11*, 281-292.
- Guardia, J., Freixa, M., Peró, M., y Turbany, J. (2007). *Análisis de datos en psicología*. Madrid: Delta.
- Hernández, J. M., y Van de Meulen, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión. *Siglo cero, 41*(1), 23-40.
- Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia*. Madrid: INE.
- Jiménez, A., y Huete A. (2002). *La discapacidad en cifras*. Madrid: IMSERSO.
- Kuhne, M., y Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 23*, 64-75.
- Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., y Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders, 25*, 12-24.
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology, 42*, 106-115.
- López, R., y de la Caba, M. A. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de Primaria y Secundaria. *Aula abierta, 39*(1), 59-68.
- Martlew, M., y Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology, 61*, 355-372.
- Ministerio de Educación (2009). *Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2010*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Monchy, M. D., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education, 19*, 317-330.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*, 847-862.
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior

- of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307-321.
- Norwich, B., y Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43-65.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (pp. 7-27). London & New York: Routledge.
- O'Moore, A. M., y Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- O.M.S. (2001). *Clasificación internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud: CIF*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Minerva.
- Reiter, S., Bryen, D. N., y Shachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11, 371-388.
- Reiter, S., y Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 174-181.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., y Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimization rates among students in general and special education: a comparative analysis. *Educational Psychology*, 29, 761-776.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and non-disabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268-279.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukianen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015-1032.
- Saylor, C. F., y Leach, J. B. (2008). Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 61-80.
- Smith, P. K., y Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., García, J., y Sánchez A. (2003). Competencia social en alumnos con NEE: nivel de inteligencia, edad y género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 325-338.
- Unnever, J. D., y Cornell, D. G. (2003). Bullying, Self-Control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 81(2), 129-147.
- Whitney, I., y Smtih, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 1, 3-25.
- Whitney, I., Smith, P. K., y Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. En P. K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 213-240). London: Routledge.
- Yude, C., Goodman, R., y McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology*, 39(4), 533-541.

Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un *Aula Abierta Específica* de Educación Secundaria

Josefina Lozano¹, Salvador Alcaraz¹ y Maribel Bernabeu²

¹Universidad de Murcia y ²Consejería de Educación de Murcia

Este artículo presenta una investigación donde se describe el proceso didáctico llevado a cabo para la enseñanza de competencias emocionales en el marco de un *aula abierta específica* de Educación Secundaria en alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Se utilizó un diseño de estudio de caso único para describir un escenario educativo y conocer las variables que inciden en el proceso didáctico. Los resultados indican que el entorno de aprendizaje, el tipo de interacciones que se establecen entre docente-alumno y alumno-alumno, los recursos didácticos utilizados y los roles que el docente desempeña en el proceso de intervención educativa son variables que inciden significativamente en la enseñanza de competencias emocionales del alumnado con TEA. Este artículo pretende promover una reflexión sobre cómo enseñar competencias emocionales al alumnado con TEA, qué elementos ambientales inciden sobre esa enseñanza y qué respuestas ofrece la interacción de los elementos contextuales al desafío pedagógico que plantea la enseñanza de este alumnado.

Palabras clave: Trastornos del espectro autista, escolarización, competencia emocional, enseñanza, escuela.

Emotional competencies of students with Autism Spectrum Disorders in an Open Specific Class of Secondary Education. This paper presents an investigation to find the learning process of emotional skills in the context of a specific open classroom of secondary school for pupils with Autistic Spectrum Disorders (ASD). A single case-study design was applied to describe an educational environment and know the variables that affect the learning process. The results indicate that the learning environment, the type of interactions established between teacher-student and student-student, teaching resources used and the roles that teachers play in the intervention process are variables that significantly affect the teaching of emotional skills of students with ASD. This article aims to promote reflection on how to teach emotional skills to students with ASD, what environmental elements that impact on teaching and the response offered by the interaction of contextual elements to the educational challenge posed by the teaching of these students.

Keywords: Autistic spectrum disorders, educational provision, emotional competence, teaching, school.

Las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) tienen graves dificultades en las capacidades de comunicación e interacción social y flexibilidad conductual (American Psychiatric Association, 2000).

Estas dificultades, que responden a expresiones variables de severidad, se relacionan con la existencia de barreras para el aprendizaje de estados mentales que traban la comprensión de la realidad desde la perspectiva de otra persona. Por ello, es importante desarrollar una enseñanza dirigida a ayudar a estas personas a adquirir las habilidades y destrezas pertinentes para alcanzar estas competencias con el objetivo de procurarle

herramientas para disfrutar de una vida lo más normalizada posible.

En los últimos años, han sido varios los estudios que se han dirigido a este fin. Hadwin, Baron-Cohen, Howlin, y Hill (1996) enseñaron a niños con TEA la comprensión de emociones para mejorar sus capacidades en otras áreas no enseñadas explícitamente, como las habilidades sociales. Para ello, emplearon una gama amplia de materiales de enseñanza en formato impreso dirigidos a identificar, nominar, reconocer y comprender emociones. Además, se adoptaron estrategias de intervención conductual, que incluyeron técnicas de modelado, incitación y preguntas, feedback inmediato y elogio. Así, después de ocho sesiones, afirmaron que era posible enseñarles a superar tareas que evaluaban la comprensión de emociones y que estos aprendizajes no se veían modificados por la introducción de tareas nuevas estructuralmente semejantes a las trabajadas y enseñadas a lo largo de un tiempo. Sin embargo, los efectos de la enseñanza no se generalizaron a otras tareas de dominios no específicamente enseñados.

Sin embargo, la intervención educativa de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007) con este alumnado adopta unas estrategias más amplias, incorporando destrezas y habilidades sociales y de comunicación (Gray, 2000), así como la necesaria atención a las variables contextuales que engloba el proceso de enseñanza y aprendizaje, que no fueron tenidas en cuenta en el estudio de Hadwin et al. (1996).

En este sentido, se ha indicado la eficacia de incorporar procesos educativos a largo plazo (Steele, Joseph, y Tager-Flusberg, 2003), planificados y estructurados (Mesibov y Howley, 2010) y de utilizar recursos didácticos digitales porque proporciona múltiples ventajas a este alumnado (Golan y Baron-Cohen, 2006). En esta investigación se han seguido las aportaciones de Hadwin et al. (1996) con la atención a estas variables que ellos no controlaron y que, en este artículo, hemos denominado como variables contextuales.

La descripción de variables contextuales es una de las formas más representativas de

mostrar lo que ocurre en el aula y posibilita la realización de análisis significativos en los contextos en los que la enseñanza de competencias emocionales surge y se desarrolla. Ignorar el impacto de los fenómenos y factores dinámicos que configuran el entorno educativo significaría, por lo tanto, ignorar las dinámicas que envuelven al desarrollo de la práctica educativa con alumnado con TEA. Por consiguiente, la elaboración de propuestas curriculares para estos alumnos requiere de un conocimiento del entorno que propicie una intervención educativa adaptada a sus necesidades específicas de apoyo educativo. En este sentido, investigar para intervenir con alumnado con TEA en la escuela requiere comprender el medio complejo que preside y media los intercambios simbólicos entre éstos y las distintas figuras y elementos que lo forman. Ello implica comprender la interrelación entre los distintos elementos que componen la vida del aula: contenidos, métodos, tareas y estrategias de aprendizajes e interacciones.

Entorno de aprendizaje

Los alumnos con TEA necesitan frecuentemente de entornos de aprendizaje estructurados. Un entorno es considerado estructurado cuando las actividades y los procesos que se dan en él son claramente identificables, tanto para los alumnos con TEA, como para sus docentes. Además, tiene que estar organizado de tal forma que se dirige a obtener, facilitar, mejorar o apoyar la adquisición de habilidades específicas y fundamentales para estas personas. En este sentido, un entorno de aprendizaje claro y estructurado permitirá predecir lo que está aconteciendo en el proceso de enseñanza, anticipar lo que sucederá a continuación y, sobre todo, aprender y generalizar habilidades enseñadas (Iovannone, Dunlap, Huber, y Kincaid, 2003).

Un entorno de aprendizaje que favorece estas premisas es el *aula abierta especializada*. Estas aulas constituyen una medida específica para alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes que necesitan apoyo extenso o generalizado

en todas las áreas y cuya escolarización requiere de una atención individualizada y adaptaciones significativas del currículo ordinario que no pueden ser proporcionadas en el aula ordinaria con apoyos, como es el caso de determinados alumnos con TEA. Están ubicadas en centros ordinarios, pues se parte de la premisa de que las escuelas ordinarias pueden ser el mejor emplazamiento para este alumnado (Accardo, Magnusen, y Capute, 2000), y escolarizan a un número variable de cuatro a seis alumnos, según la etapa educativa. Disponen de, al menos, un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica (tutor o tutora del grupo), un maestro de Audición y Lenguaje y de un Auxiliar Técnico Educativo.

Recursos o tareas de enseñanza

Los recursos o tareas de enseñanza para el alumnado con TEA requieren seguir procedimientos y estrategias que den una respuesta educativa satisfactoria y funcional a sus necesidades, que compense posibles limitaciones funcionales, intensifique los aprendizajes y permita una equiparación de oportunidades. En este sentido, los recursos didácticos utilizados con alumnos con TEA deben favorecer la organización del contenido de aprendizaje, es decir, deben proporcionar una enseñanza de competencias emocionales de manera explícita, clara y fundamentada. Asimismo, deben erigirse como guías de los aprendizajes que organicen y relacionen los distintos contenidos de aprendizaje. De igual forma, deben facilitar el acceso del alumno, en función de sus características de procesamiento cognitivo, al contenido de aprendizaje. Es decir, deben estructurarse utilizando un formato accesible y sencillo y favorecer los procesos de retroalimentación y evaluación de los contenidos de aprendizaje. También deben estimular y motivar la ejecución de actividades. Por otro lado, la utilización de recursos didácticos vendrá también avalada por razones cognitivas. Por ejemplo, el uso de materiales en formato impreso en la enseñanza de alumnado con TEA viene justificado por la linealidad estructural, entendida como sucesión de sig-

nos ordenados, que potencia la llamada inteligencia secuencial, caracterizada por el análisis y la articulación de estímulos situados en línea. Otro ejemplo lo constituye el material informático. En efecto, se han destacado numerosas ventajas del uso del ordenador en la intervención educativa de personas con TEA (Golan y Baron-Cohen, 2006). En primer lugar, las personas con TEA muestran una preferencia hacia entornos informáticos porque éstos son predecibles, constantes y libres de los muchos estímulos que componen el entorno social que les puede causar estrés. En segundo lugar, los usuarios pueden trabajar a su propio ritmo y nivel de comprensión. En tercer lugar, las tareas pueden repetirse cuantas veces sean necesarias hasta que la persona logre entender la actividad. Y en cuarto lugar, no podemos obviar el enorme poder de interés y motivación que las herramientas informáticas despiertan en las personas con TEA (Parsons y Mitchell, 2002).

El rol del maestro

Dentro de los planteamientos descritos anteriormente, la figura del maestro y su función educativa se torna esencial para el desarrollo de cambios y mejoras en la práctica educativa de alumnado con TEA. La figura del maestro puede jugar un papel decisivo. Según Wing (1998), el maestro va a desempeñar uno de los “papeles más exigentes de todos los que tratan de alguna forma a las personas con trastornos autistas” (p. 234). Es decir, el profesorado responsable y comprometido de la educación del niño con TEA puede crear una influencia muy importante en su proceso de desarrollo. En palabras de Rivière (1999), el maestro “es quien ‘empieza a abrir la puerta’ del mundo cerrado del autista, a través de una relación intersubjetiva, de la que se derivan intuiciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño” (p. 354). Para que esto suceda, es necesario que el maestro comprenda lo que hace cuando se dedica a la compleja y brillante tarea de educar: construir las funciones cognitivas superiores a través de la interacción humana. De aquí subyace la im-

Tabla 1. Alumnado del aula abierta específica

Nombre	Edad cronológica	Habilidades verbales y no verbales (KBIT)		
		Vocabulario	Matrices	CI compuesto
Jj	13	69	115	88
I	14	67	72	63
J	15	74	65	63
B	17	61	72	59
G	17	54	63	50

portancia de que el profesorado tenga una actitud y percepción positiva hacia la inclusión y esté convenientemente formado (Horricks, White, y Roberts, 2008).

A partir de la síntesis teórica realizada anteriormente, este artículo trata de motivar la reflexión en torno a estas cuestiones: ¿Cómo son los elementos ambientales que inciden en la enseñanza de competencias emocionales en un aula abierta específica de Educación Secundaria para alumnado con TEA? ¿Qué respuestas ofrece la interacción de esos elementos al desafío pedagógico de la enseñanza con alumnado con TEA?

La reflexión en torno a estas dos cuestiones ha generado un proceso de investigación gobernado por los siguientes objetivos: a) Describir el entorno de aprendizaje donde se desarrolló el proceso didáctico de competencias emocionales; b) Dar a conocer las interacciones del docente con los alumnos, de los alumnos entre sí y de los alumnos con el material didáctico durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; c) Describir los medios materiales y tipos de tareas en relación a la enseñanza de competencias emocionales; y d) Plasmear la praxis educativa del docente en la enseñanza de competencias emocionales.

Método

Diseño de investigación

El estudio de casos es una metodología entendida como un análisis exhaustivo de un proceso educativo (Yin, 2003). En este sentido, se optó por un diseño de investigación que permitiera analizar y comunicar los re-

sultados obtenidos a través de la descripción de cada realidad y de los procesos desarrollados. Atendiendo a estos factores, este diseño de investigación permitiría lograr una comprensión profunda de la realidad estudiada. Así, se ha pretendido centrarse en pocos casos específicos para profundizar más en el conocimiento de la realidad estudiada e identificar distintos procesos interactivos que pueden permanecer ocultos en estudios con grandes muestras.

Participantes

El caso de estudio de esta investigación es un proceso didáctico de competencias emocionales en un aula abierta específica de Educación Secundaria, coordinada por una maestra tutora en colaboración con un auxiliar técnico educativo. El aula se constituye de cinco alumnos (Tabla 1).

Procedimiento

Para la recogida de información de las realidades se utilizó la observación participante. Con este procedimiento se ha pretendido dar una descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaba en el escenario desde la vivencia de la experiencia de una persona implicada en el propio proceso. Esta técnica aplicada permitió recoger información de una manera espontánea en situaciones naturales de aprendizaje para el alumnado con TEA dentro de su ambiente de aprendizaje. Además, permitió describir la situación de enseñanza en cada caso concreto. Asimismo, permitió construir y describir, desde dentro, el contexto que envolvía la enseñanza del alumno. La decisión

de aplicar una técnica de observación participante para la recogida de datos se concretó en la voluntad de no limitar el estudio a ver qué ocurría, sino de sentir y percibir la situación de enseñanza para reconstruir la realidad desde “dentro” con la intención de describirla para los que se sitúan en la perspectiva desde “fuera”. La observación se extendió a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que duró 2 años (2 sesiones de 30 minutos por semana a lo largo de 11 semanas por año). Quedó registrada en un diario de notas de campo donde se iba redactando lo sucedido en cada sesión. Cada redacción se estructuraba en los contenidos que se habían trabajado en la sesión, cómo se habían trabajado, qué circunstancias rodean a la realización de la sesión, qué anécdotas sucedían en el proceso enseñanza y aprendizaje y un apartado sobre las sensaciones e impresiones del investigador sobre lo que iba aconteciendo. Además, acompañando a las notas de campo, las sesiones fueron grabadas en vídeo.

Para el análisis y reducción de datos se aplicó el método de análisis de contenido (Krippendorff, 1990) distinguiendo las siguientes unidades de análisis: a) La unidad de muestreo: documentos resultantes del proceso de recogida de datos anteriormente descrito; b) La unidad de registro: frases y comentarios de docente y alumnos.; y c) La unidad de contexto: información contenida en las notas de campo del investigador y las grabaciones audiovisuales realizadas. Determinadas las unidades de análisis, el paso siguiente consistió en establecer un sistema de categorías. A partir de la elección de las unidades de registro, se estableció el siguiente sistema de categorización: a) Entorno de aprendizaje: se refiere al tipo de ambiente que favorece la interacción y comunicación docente-alumno y alumno-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje; b) Recursos didácticos: se refiere al tipo de material didáctico y a las tareas utilizadas para la enseñanza de competencias emocionales; y c) Rol docente: se refiere al tipo de funciones que el docente asume para guiar el proceso de enseñanza de competencias emocionales.

El sistema de categorías se estableció siguiendo una vía mixta (Rodríguez, Gil y García, 1996). Así, el análisis partió de unas categorías globales que fueron especificándose a medida que se interaccionaba con el texto y su contexto.

Instrumentos y procedimientos de evaluación

Se recurrió a la triangulación de la información. Una de las estrategias de triangulación ha sido la “triangulación de datos” que hace referencia a la utilización de gran variedad de fuentes de datos. En este sentido, en esta investigación se han integrado datos desde distintas fuentes: observación participante registrada en notas de campo y grabaciones audiovisuales. La “triangulación de metodológica” hace referencia a la utilización de múltiples métodos para estudiar el problema de investigación. Como se ha descrito anteriormente, en esta investigación se han utilizado diseños de investigación en paralelo: estudios de casos y observación participante. Ello permitiría, primero, describir el problema de estudio desde distintas perspectivas (del proceso/del docente/del investigador) y, segundo, asociarlas para dar una visión de conjunto para la comunicación de resultados. La “triangulación de investigadores” hace referencia a la utilización de diferentes evaluadores. En esta investigación la enseñanza y aprendizaje del alumno con TEA se ha valorado desde distintas perspectivas: docente, investigador y familia.

Resultados

A partir del análisis de las notas de campo, se describe el proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias emocionales del caso de estudio presentado. Esta descripción se centra en los elementos contextuales del proceso de enseñanza que han sido definidos en el sistema de categorías.

Entorno de aprendizaje

El aula abierta proporcionó un ambiente de aprendizaje estructurado y claro que favoreció la anticipación de las tareas de ense-

ñanza y predispuso al alumno para la adquisición de los contenidos de aprendizaje.

Llegada la hora de inicio de la sesión, la docente pregunta en voz alta a los niños: “Son las 10:30, ¿qué nos toca trabajar ahora?”. Los alumnos miran el calendario, claramente visible colgado en la pared, y contestan: “Vamos a trabajar las emociones”. Seguidamente la maestra les recuerda que saquen del armario los cuadernos para trabajar y se sienten en sus pupitres.

Uno de los rasgos que caracteriza este entorno de aprendizaje es su organización estructurada en espacios y tiempos.

Al comienzo de la sesión la docente explica a los alumnos: “Hoy Juan e Inés van a trabajar conmigo por donde nos quedamos en la última sesión y José va a trabajar con Sergio (auxiliar educativo) en el ordenador. Luego, José trabajará aquí conmigo y Juan e Inés trabajarán con el ordenador”. Los niños ocupan el rincón de trabajo correspondiente.

Además, se propusieron diversidad de actividades dentro del aula para que el alumno experimentara los contenidos desarrollados con el material didáctico:

En la sesión de hoy se ha querido trabajar la enseñanza del reconocimiento de emociones a partir de situaciones cotidianas. Para ello, se desarrollaron unas pequeñas representaciones en el aula sobre situaciones de interés para los alumnos. Un ejemplo ha sido el siguiente: Sergio (auxiliar educativo) quiere jugar a la pelota dentro de la clase y está haciendo mucho ruido. María (docente) dice: “No puedes jugar a la pelota dentro de clase”. Deja de jugar y adopta una expresión de enfado. La docente pregunta a los alumnos: ¿Cómo se siente Sergio? ¿Por qué se siente así? La contestación de Inés fue: “Enfadado, porque no le deja”.

El aula abierta acogía a cinco alumnos con TEA. Esta circunstancia favorecía la re-

alización de las tareas de aprendizaje mediante agrupamientos flexibles que, en último término, favorecía uno de los elementos más importantes del entorno de aprendizaje: la comunicación interpersonal.

La docente está trabajando con Inés el reconocimiento de la emoción de enfado a partir de una situación cotidiana. Parece que no es capaz de dar una contestación adecuada. José está en su sitio haciendo una redacción sobre una situación que a él le hace sentirse triste. La docente llama la atención de José y le lee la tarea que estaba provocando dificultades a Inés. La contestación de José es adecuada. La docente le pide a José que le explique a Inés cómo se siente la niña de la historia y por qué se siente así. Éste se la explica. Inés lo escucha y seguidamente da una contestación adecuada ante la pregunta que de nuevo le hace la docente.

Además de la comunicación, la combinación de un entorno de aprendizaje estructurado asociado a un fomento progresivo de la flexibilidad de la situación de enseñanza, favoreció la interacción entre los alumnos. En este sentido, además de desarrollar una intervención explícita y concreta a partir del material didáctico y las estrategias educativas, se desarrolló una intervención implícita a través del fomento de los contactos comunicativos e interacciones sociales entre alumnos. Es sabida la relación existente entre competencias emocionales e interacción y comunicación social.

Comienza la sesión. La docente explica: “Hoy Juan y José van a jugar con Zapo (personaje del material interactivo para la enseñanza de habilidades emocionales). Los alumnos ocupan sus asientos delante del ordenador. La estrategia de enseñanza se dirige a la interacción del alumno con el personaje, pero también a la interacción alumno-alumno. En este sentido, se practica la toma de turnos y la comunicación recíproca. Ejemplo: Juan ha sido capaz de predecir la acción de un per-

sonaje a partir de una situación de creencia verdadera. La docente estimula a Juan para que le pregunte a José si sabe la respuesta correcta. Éste formula la pregunta. José responde afirmativamente. La docente le pide a José que se lo explique a Juan. Éste lo hace. Luego, Juan realiza de nuevo la tarea y esta vez contesta bien.

Conforme se desarrollaba el proceso de intervención educativa, el entorno de aprendizaje fue enriqueciéndose con las producciones y trabajos que realizaban los alumnos.

Recursos didácticos y tareas de aprendizaje

Para la enseñanza de competencias emocionales se elaboraron materiales didácticos para ser desarrollados en el aula abierta específica. Éstos presentaban los contenidos de aprendizaje en una serie de tareas secuenciadas en función de la progresión de adquisición de esta capacidad que se observa para las personas con desarrollo típico. Ello permitiría adaptarse a las características y necesidades de los alumnos:

En la primera sesión de la intervención educativa, la docente empieza a trabajar con Juan e Inés las tareas dirigidas al reconocimiento facial de expresiones emocionales. José, que tiene esa habilidad adquirida, comienza a trabajar con las tareas de enseñanza sobre la atribución de emociones en situaciones de creencia falsa o verdadera.

Los materiales didácticos se componían de una serie de tareas que se presentaban al alumno mediante dos medios: papel e informático. El material didáctico impreso permitió trabajar los contenidos de aprendizaje al tiempo que se trabajaron áreas prioritarias en la intervención de alumnado con TEA, como la lectoescritura.

La docente explicaba a Inés: “Inés vas a leer la historia de Alicia y vas a contestar a las preguntas escribiéndolas en tu cuaderno”.

Los materiales didácticos informáticos, además de favorecer los procesos de adquisición de la información que presentan las personas con TEA, fomentaron su motivación y predisposición de cara al contenido de aprendizaje.

Entre las actividades propuestas se planificaron tareas de reconocimiento facial de expresiones emocionales.

La docente muestra unas fotografías de ellos y sus compañeros sobre viajes, excursiones y actividades realizadas en las que aparecen expresando una emoción. Les va preguntando qué emoción expresaban y su justificación. Después presenta fotografías de personas desconocidas para los alumnos expresando emociones. La docente les pregunta qué emoción expresa cada una de ellas.

También se desarrollaron actividades de reconocimiento de emociones a partir de situaciones o hechos cotidianos.

La docente presenta una historia dibujada a los alumnos y la lee en voz alta: “Mirad, esta niña se llama Rosa y hoy es el día de su cumpleaños. A Rosa le gusta mucho este día porque le hacen muchos regalos. ¿Cómo se siente Rosa el día de su cumpleaños? ¿Por qué se siente así?”. José contesta: “Alegre, porque es el día de su cumpleaños”. La docente pregunta: “Juan, ¿tú te pones alegre alguna vez?”. Juan contesta: “Sí”. Dice la docente: “Pon cara de alegría”. Juan la pone. Vuelve a intervenir la docente: “Y ¿qué te hace sentir alegre?”. Juan contesta: “Que me hagan regalos”.

Se desarrollaron actividades de reconocimiento de atribución de emociones a partir de una situación de deseo cumplido o incumplido. Un ejemplo sería el siguiente:

La docente pregunta a Inés: “¿Qué te gustaría que te regalasen por tu cumpleaños?”. Inés contesta: “Unas pinturas”. “Entonces, - continúa diciendo la docente

– si te regalan unas pinturas el día de tu cumpleaños, ¿cómo te sentirías?”. “Alegre”, contesta Inés. A continuación, la docente relaciona la atribución de una emoción a partir de una situación de deseo propia con otra ajena. “Pues mira Inés, el chico de esta historia quiere que le regalen una pelota de baloncesto. Y sus papás se la regalan. ¿Cómo se va a sentir?”. Inés contesta: “Alegre”. Interviene la docente: “¿Y por qué se va a sentir alegre?” y finalmente Inés contesta: “Porque quería una pelota y se la han regalado”.

También se desarrollaron actividades de atribución de emociones a partir de una situación de creencia falsa o verdadera. El siguiente ejemplo puede ser esclarecedor:

La docente presenta y hace leer a José esta historia: “La mamá de Pedro le ha comprado un balón. A Pedro le gustaría que su mamá le comprase un balón pero, sin embargo, cree que no se lo va a regalar. ¿Cómo se siente Pedro?” José contesta: “Se va a sentir triste porque cree que no le va a regalar el balón”.

Por último, también se trabajaron tareas de enseñanza sobre la atribución de creencias y predicción de la acción. He aquí un ejemplo:

Al comienzo de la sesión, la docente ha sacado a los alumnos del aula. En ella se han quedado el auxiliar educativo y José. El primero propone lo siguiente: “José, ¿quieres que le gastemos una broma a Juan? Mira vamos a coger su mochila y la vamos a esconder”. El niño realiza la acción. “Ahora van a venir los demás y le vamos a pedir a Juan que nos enseñe el libro de cromos que lleva en su mochila, ¿dónde crees que irá a cogerlo: a su silla, donde siempre está su mochila o dónde tú la has escondido?” José contesta: “A su silla”. “¿Por qué va a su silla si la mochila ya no está ahí?”. José contesta: “La mochila en silla no está. Ha gastado una broma”. Después, llegan los compañeros y sucede lo es-

perado y se explica la situación. A continuación, la docente relaciona esta experiencia con una historia del material impreso que desarrolla un ejemplo similar.

Rol del docente

En el aula abierta específica se destaca las funciones y roles que asume la maestra tutora. Una de sus funciones más frecuentes adoptadas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido la de incitar el pensamiento sobre los contenidos de aprendizaje desarrollados a través de preguntas.

La docente desarrolla con Inés una tarea de reconocimiento de emociones. Realizada la historia la relaciona con la experiencia cotidiana de la alumna: “¿Cómo se sentiría tu mamá si le pegas a tu hermano Carlos?”

Otro de los roles fundamentales que desarrolla la docente consiste en presentar a los alumnos la tarea y explicarle su desarrollo y objetivos.

La docente presenta las actividades a los alumnos y les explica que el objetivo de lo que se va a trabajar consiste en reconocer y nominar las emociones que expresan las personas por sus rasgos faciales.

A lo largo del proceso de enseñanza, orienta, asiste y apoya a los alumnos durante el desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Durante el desarrollo del programa informático, José se equivoca en la tarea de predicción de la acción a partir de la creencia falsa de un personaje. La docente se lo explica y le hace recordar la broma que le gastó a Juan hace dos sesiones.

La docente planifica y organiza los agrupamientos de los alumnos y dónde trabajar (en la mesa o en el ordenador).

La docente explica al inicio de la sesión: “Hoy Inés va a trabajar de forma in-

dividual con el ordenador y José y Juan van a trabajar en su mesa”.

También evalúa e incentiva el trabajo de los alumnos a partir de refuerzos positivos

Juan termina de realizar una tarea. La docente le dice: “Como has trabajado mucho y muy bien vas a ponerte en el ordenador para trabajar las emociones con Zapo”.

Por último, la docente es quien fomenta el aprendizaje a partir de situaciones cotidianas que se suceden en clase basándose en la premisa de estimular la interacción y comunicación espontánea entre los alumnos.

José ha regañado con Juan y le ha hecho enfadar. La docente interviene y pide explicaciones. A continuación, explica el suceso a José, el motivo de por qué Juan se ha puesto enfadado y le incita a que se dirija a él y le pida disculpas porque así Juan se sentirá mejor y dejará de estar enfadado para ponerse alegre.

Conclusiones

Las limitaciones de la investigación presentada, cuyo proceso y resultados son meramente descriptivos, demandan prudencia en relación a las conclusiones a las que se llega. No obstante, la descripción del proceso llevado a cabo puede arrojar luz a la complejidad de la enseñanza de competencias emocionales con alumnado con TEA.

En este sentido, al igual que señalan Iovannone et al. (2003), el caso descrito en este artículo descubre la importancia de las variables contextuales en la enseñanza de competencias emocionales del alumnado con TEA. Estos procesos de enseñanza tratan de configurarse como procesos cognitivos que desarrollan en la persona las habilidades para comprender y predecir la conducta de los demás, sus conocimientos, intenciones y creencias.

En este artículo se ha descrito una experiencia educativa que se ha promovido des-

de una medida organizativa y curricular innovadora: un aula abierta específica para alumnado con TEA de Educación Secundaria. En el aula estudiada se describe un proceso didáctico de gran riqueza cognitiva y social, que trata de integrar en el contexto escolar cotidiano del alumno con TEA la enseñanza de conceptos tan complejos e importantes como las capacidades y competencias emocionales, en lugar de presentar estos aprendizajes solos durante instrucciones con pruebas con configuración clínica.

En líneas generales, la riqueza del proceso didáctico se descubre en los siguientes puntos que se describen a continuación.

El aula abierta específica proporciona un ambiente de aprendizaje estructurado que se adapta a las características de las personas con TEA, según los postulados de Mesibov y Howley (2010). En este sentido, permite sistematizar la enseñanza de competencias emocionales e integrarla como un centro de interés en la organización ambiental del alumno. Asimismo, estimula los aprendizajes del alumno al proporcionar diversidad de actividades, múltiples experiencias de aprendizaje, agrupamientos flexibles, apoyos personalizados y posibilidades de interacción y comunicación.

El entorno de aprendizaje ha facilitado la interacción del docente con el alumnado a lo largo del proceso didáctico. En este artículo se han ofrecido numerosas ejemplificaciones que han reflejado el tipo de interacción y comunicación desarrollados entre la docente y los alumnos con TEA, identificándose las siguientes: interacciones del tipo pregunta-respuesta-elogio; explicaciones de la tarea de aprendizaje a realizar; escenificaciones de contenidos de aprendizaje; ejemplificaciones del contenido de aprendizaje con experiencias vitales de los alumnos; interacciones entre los tres alumnos con TEA, promovidas por las cuestiones que planteaba la docente; interacción alumno-alumno para la resolución exitosa de la tarea de aprendizaje; interacción docente-alumno en relación con las tareas; e interacción alumno-personaje animado (Zapo) como desarrollo de interacciones primarias para la

resolución de las tareas. El tipo de interacción que más apoya el proceso de enseñanza de competencias emocionales con este alumnado puede ser motivo de futuras investigaciones.

Los medios didácticos utilizados para la enseñanza de competencias emocionales en el proceso didáctico descrito, así como las tareas y actividades que lo componían, han sido otra fuente de riqueza. Concretamente, se pueden destacar las siguientes ventajas que proporcionaron los materiales didácticos: se han configurado como un recurso de apoyo por respetar las características propias de las personas con TEA; se estructuran de forma sistemática y evolutiva según los hitos de desarrollo; se adaptan a los distintos niveles de aprendizaje de los alumnos; proporcionan gran variedad de actividades; y ofrecen un gran potencial motivador. Otro de los aspectos a señalar es la variedad de soportes que han proporcionado: papel e informático.

En este sentido, al igual que estudios previos (Golan y Baron-Cohen, 2006), se destaca la potencialidad del material informático. No obstante, la inexistencia de grupo control en esta investigación impide determinar hasta qué punto la utilización de recursos didácticos informáticos ha sido decisiva en la consecución de los resultados.

Por último, como ya destacó Rivière (1999), el proceso didáctico se ha visto mediatizado, también, por los roles que asume la docente. Las funciones y actuaciones más frecuentes de la maestra tutora del aula abierta específica han sido incitar y estimular el pensamiento de su a través de cuestiones e interrogantes; organizar los agrupamientos de los alumnos sobre la tarea a realizar; administrar elogios y recompensas;

evaluar las producciones de su alumnado; evaluar y controlar el proceso didáctico ajustándolo a las realidades y aprendizajes de los alumnos; proporcionar apoyo individualizado a los alumnos; explicar a los alumnos el desarrollo de las tareas y sus objetivos; y estimular las interacciones y comunicaciones espontáneas durante el desarrollo de la tarea de aprendizaje.

El proceso didáctico desarrollado descubre un modelo educativo innovador, en comparación con estudios como el de Hadwin et al. (1996), a la hora de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso, de competencias emocionales. El hecho de concebir esta enseñanza como algo más que superar determinadas tareas, sino más bien como una posibilidad de mejorar áreas importantes en el desarrollo de la persona con TEA (lectoescritura, interacción social, comunicación funcional, habilidades sociales básicas, etc.) considera al proceso de intervención, no como una parcela analítica y desligada del conjunto de enseñanzas y aprendizajes de los alumnos con TEA sino como una parte integrada de la misma.

En este sentido, al contrario que los estudios citados y desde la perspectiva de los modelos de intervención sobre personas con TEA, el proceso didáctico desarrollado se basó en relacionar el entorno de aprendizaje, a partir de los recursos, interacciones, comunicaciones y roles del docente con las necesidades e intereses del alumno. Además, la utilización de un recurso didáctico informático en la enseñanza de competencias emocionales, al igual que Golan y Baron-Cohen (2006), permitió que el proceso didáctico se adaptara a las necesidades específicas de apoyo educativo que presentaba el alumno con TEA.

Referencias

- Accardo, P. J., Magnusen, C., y Capute, A. J. (2000). *Autism: Clinical and Research Issues*. Baltimore, MD: York Press.
- American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Golan, O., y Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotion using interactive

- multimedia. *Development and Psychopathology*, 18, 591-617.
- Gray, C. (2000). *The new social story book: Illustrated edition*. Arlington, TX: Future Horizons, Inc.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., y Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief or pretence? *Development and Psychopathology*, 8(2), 345-365.
- Horrocks, J. L., White, G., y Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1462-1473.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Mesibov, G., y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.
- Parsons, S., y Mitchell, P. (2002). The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 430-443.
- Rivière, A. (1999). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 329-355). Madrid: Alianza Psicología.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Steele, S., Joseph, R. M., y Tager-Flusberg, H. (2003). Developmental change in theory of mind abilities in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 461-467.
- Wing, L. (1998). The history of Asperger syndrome. En E. Schopler, G. B. Mesibov, y L. J. Kunce (Eds.), *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?* (pp. 11-28), New York: Plenum.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Inteligencias Múltiples y Alta Habilidad

Laura Llor, Mercedes Ferrando, Carmen Ferrándiz, Daniel Hernández,
Marta Sáinz, María D. Prieto y María C. Fernández
Universidad de Murcia

La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) proporciona un marco teórico para el estudio de la alta habilidad, reconoce diferentes formas de enseñar y aprender, proponiendo procedimientos dinámicos de evaluación cognitiva. Este estudio analiza las diferencias de padres, profesores y alumnos en la percepción de las IM según el perfil cognitivo (“alta habilidad” frente a “no alta habilidad”), y el género. La muestra estuvo formada por 565 alumnos (53.45% chicos y 46.54% chicas), con edades comprendidas entre 11 y 17 años ($M = 14.05$, $DT = 1.08$), de los cuales 385 fueron identificados como alumnos de alta habilidad siguiendo el procedimiento de Castelló y Batlle (1998); además, 536 padres y 520 profesores participaron en este estudio. Se administraron tres cuestionarios basados en las IM, cuyos índices de fiabilidad fueron adecuados. Los resultados mostraron diferencias significativas en la percepción de las inteligencias lingüística, lógico-matemática y naturalista (según los tres informadores) a favor de los alumnos con alta habilidad. No se encontraron diferencias significativas en las inteligencias musical, corporal o social. Respecto al género, se hallaron diferencias significativas a favor de las chicas en las inteligencias musical y social, y a favor de los chicos en la inteligencia lógico-matemática.

Palabras Clave: Inteligencias Múltiples, altas habilidades, profesores, padres, alumnos.

Multiple Intelligences and High Ability. The theory of Multiple Intelligences (MI) provides a theoretical framework in the study of the giftedness, as recognizes a multiplicity of ways of learning. This study analyze the differences that parents, teachers and students have on the perception of MI according to students' cognitive profile (high ability vs. not high ability), and gender. The sample was composed of 565 students (53.45% boys and 46.54% girls) with aged between 11 and 18 years ($M = 14.05$; $SD = 1.08$), of whom 385 were identified as GyT according to the guidelines proposed by Castelló and Batlle (1998). Also a sample of 536 parents and 520 teachers took part in this study. Three checklist based on the MI theory were used: parents' ($\alpha = .852$) and teachers' ($\alpha = .919$) ratings and students' ($\alpha = .807$) self ratings. The results showed significant differences in the perception of students' IM (among the three informants) in the areas of linguistic, mathematical and naturalist intelligence favouring high ability' students. No significant differences were found in less academic areas like musical, kinaesthetic and social intelligence. Respect to gender, there were significant differences favouring girls in social and musical intelligences, and favouring boys in mathematical intelligence.

Keywords: Multiple Intelligences, high ability, teachers, parents, students.

La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) propuesta por Gardner (1983) proporcio-

na un marco teórico idóneo para el estudio de la alta habilidad (superdotación y talento), porque reconoce diferentes formas de enseñar y aprender y además propone procedimientos dinámicos para evaluar el potencial cognitivo.

Son varias las razones para considerar la importancia que tiene la información facili-

tada por los padres, profesores y alumnos en la identificación del alumnado con alta habilidad intelectual. En primer lugar, los profesores proporcionan una abundante y adecuada información sobre la capacidad y el rendimiento de sus alumnos. En segundo lugar, los padres pueden contribuir en dicho proceso, ya que informan a la escuela de las capacidades de sus hijos e insisten en la provisión educativa adecuada, pudiendo así ayudar al profesor a cubrir las necesidades de los alumnos superdotados. En tercer lugar, los propios alumnos facilitan una información muy valiosa en el proceso de identificación.

Esta información de padres, profesores y alumnos, se obtiene a través de escalas de observación (profesores y padres) y mediante la autovaloración de los propios alumnos.

Son diversos los estudios que se han realizado utilizando el modelo de las IM para estudiar la alta habilidad. Un primer trabajo realizado por Chan (2001) tuvo como objetivo estudiar la viabilidad de la utilización de los auto-informes de las IM en la identificación de diferentes aspectos de la superdotación. En la investigación participaron 192 estudiantes chinos de Educación Secundaria. Además, pretendía establecer comparaciones, evaluar el CI, la creatividad y las características de liderazgo de los estudiantes, utilizando medidas estandarizadas tradicionales. En este estudio se utilizaron cinco instrumentos: el SMIP (*Student Multiple Intelligence Profile*), el SPM (*Raven's Standard Progressive Matrices*), dirigido a evaluar diferentes aspectos de la superdotación y se utilizó para estimar el funcionamiento intelectual no verbal y estimar la inteligencia de los estudiantes; el WKT (*Wallach-Kogan divergent Thinking Tests*), una medida de creatividad que evalúa la fluidez verbal y figurativa, el RRSLS (*Roets Rating Scale for Leadership*), cuyo objetivo es medir las características del liderazgo; y el HKAT (*Hong Kong Attainment Tests*), un test de rendimiento que evalúa las áreas de lengua china, inglesa y matemáticas y es administrado por las propias escuelas. Hay que decir que todos los instrumentos, excepto los cuestionarios de las IM, son medidas estandarizadas utilizadas en Hong Kong para la identificación de alumnos superdotados.

darizadas utilizadas en Hong Kong para la identificación de alumnos superdotados.

Los resultados constatan que los estudiantes auto-percibieron las siete inteligencias como habilidades relativamente independientes. Estas auto-estimaciones no predicaban de modo general el rendimiento en los test tradicionales, sugiriendo que las siete inteligencias y las medidas convencionales proveen información independiente, y posiblemente complementaria en aspectos de la superdotación. El autor concluyó que la escala de autopercepción de las inteligencias múltiples SMIP utilizada fue adecuada para valorar las aptitudes de los alumnos con altas capacidades y ofrecía una información complementaria a la ofrecida por otros procedimientos más formales (rendimiento académico, tests de inteligencia y creatividad) pues informaba sobre aptitudes específicas de algunos alumnos con talento que pasarían desapercibidas con los procedimientos usuales. En este sentido, la autopercepción de las inteligencias múltiples puede ayudar a mejorar el proceso de identificación y a diseñar programas más acordes para alumnos con talento.

En otro estudio, Chan (2003) valoró las inteligencias múltiples de una muestra de 96 profesores chinos de enseñanza secundaria en Hong Kong. El objetivo consistió en explorar el perfil de inteligencias múltiples del profesor, su autoeficacia en general y su autoeficacia para ayudar a otros, según la especialidad curricular, el sexo y la edad. Los instrumentos utilizados fueron: la escala de autopercepción de las inteligencias múltiples SMIP-R (*Scale Multiple Intelligence Profile*); la escala de autoeficacia general GSE (*Generalized Self-Efficacy Scale*); y la escala de autoeficacia para ayudar a otros SETH (*Self-Efficacy Toward Helping*).

Los datos pusieron de relieve que los profesores se autopercibían con mayor inteligencia intrapersonal e interpersonal, y con menores niveles de inteligencia viso-espacial y corporal-cinestésica. No se encontraron diferencias dependiendo del sexo y la edad de los participantes. Se exploró si existían diferencias en el perfil de las inteligen-

cias múltiples dependiendo del área curricular impartida (lengua, matemáticas/ciencias, área social y arte/música/deporte), hallándose diferencias significativas en inteligencia musical entre profesores de lengua y profesores de arte/música/deporte, así como entre profesores del área social y profesores de arte/música/deporte.

Además se investigaron las diferencias en el perfil de IM según los profesores ejercieran o no labores de orientación. Los profesores orientadores indicaron puntos más fuertes tanto en la inteligencia intrapersonal como en la interpersonal. Finalmente, se puso en relación el perfil de IM con la autoeficacia de los profesores. Para el total de la muestra, las inteligencias verbal y viso-espacial explicaban un 22% de la varianza de la autoeficacia general de los profesores; mientras que la inteligencia interpersonal explicaba un 28% de la varianza de la autoeficacia en ayudar a otros.

En otro estudio, Chan (2004) pretendió valorar los perfiles de las ocho inteligencias de 133 alumnos utilizando la valoración de sus madres, padres, maestros compañeros y autoevaluación. El estudio pretendía, por un lado, entender mejor el potencial y las necesidades de estos alumnos; y por otro, explorar si se podía predecir la creatividad y el liderazgo partiendo de los perfiles de IM. Los participantes habían sido identificados como superdotados según la escala de inteligencia para niños de Wechsler (*Hong Kong Wechsler Intelligence Scale for Children*, HK-WISC; Psychological Corporation, 1981) o el test de matrices progresivas de Raven - *Standard Progressive Matrices*, SPM (Chan, 2004; Raven, Raven & Court, 1998).

En este estudio se utilizaron, por un lado, el cuestionario sobre las IM para obtener el perfil de las inteligencias múltiples del alumno (*Student Multiple Intelligences Profile*, SMIP-24; Chan, 2001); y la versión para madres, padres, profesores y compañeros del SMIP-24 (Chan, 2004); por otro, unas escalas diseñadas para autovalorar valoración de la creatividad y el liderazgo. Según los datos procedentes de este trabajo, la inteligencia lógico-matemá-

tica recibió puntuaciones más altas que la corporal-cinética y la naturalista, que fueron las que obtuvieron puntuaciones más bajas, por los cinco jueces.

Los superdotados estimaron como punto fuerte sus inteligencias interpersonal y musical, mientras que los padres, profesores y compañeros tendieron a valorar la inteligencia verbal más alta de lo que lo hicieron los superdotados. Los padres valoraron la inteligencia espacial con puntuaciones más elevadas que los profesores, compañeros y superdotados. Los profesores y los compañeros dieron una mayor puntuación a la inteligencia intrapersonal que los superdotados y sus padres.

En la valoración de las inteligencias múltiples realizada por los cinco jueces, se apreció que fueron los superdotados quienes se valoraron con puntuaciones más elevadas, mientras que sus compañeros les concedieron puntuaciones más bajas. Respecto a las valoraciones realizadas por padres y madres, son éstas quienes concedieron mayor puntuación a sus hijos superdotados.

A esto hay que añadir que la perspectiva de la madre y el padre, fue más similar que la de los profesores y los compañeros. Además, los datos indicaron que las madres eran más sensibles a las inteligencias múltiples que los padres, maestros y compañeros.

En otro trabajo posterior, Chan (2005) examinó las relaciones entre la percepción que los estudiantes tenían sobre sus inteligencias múltiples y sus preferencias de aprendizaje. En la investigación participaron 613 estudiantes superdotados chinos de Hong Kong de la escuela primaria y secundaria. Los instrumentos utilizados fueron el SMIP-24 (*Student Multiple Intelligences Profile*) y el LSI (*Learning Styles Inventory*).

Los datos indicaron que los estudiantes percibían sus puntos fuertes en las inteligencias interpersonal, intrapersonal y verbal-lingüística y sus debilidades o lagunas en la corporal-cinestésica y naturalista. Los datos también mostraron una mayor preferencia en las actividades de aprendizaje relacionadas con el debate, las conferencias, el trabajo con los compañeros, seguidos por los tra-

bajos con proyectos y simulaciones. En la predicción de las cinco preferencias de aprendizaje, las inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal) surgieron como importantes predictores, lo que indicó que la reflexión y las habilidades interpersonales contribuyen sustancialmente a estas actividades de aprendizaje. Los estudiantes que reportaron tener un mayor número de preferencias de aprendizaje, también dieron puntuaciones más altas en las inteligencias interpersonal e intrapersonal y en la inteligencia verbal-lingüística.

Los resultados mostraron relaciones entre las preferencias por aprender y los puntos fuertes de las inteligencias. Por ejemplo, los estudiantes que prefieren el debate son posiblemente aquellos que tiene bien desarrollada las inteligencias convencionales (verbal-lingüística y lógico-matemática) y la social (interpersonal e intrapersonal). Por el contrario, los estudiantes que prefieren trabajar mediante la simulación son probablemente los más activos físicamente (corporal-cinestésica), articulan bien (verbal) y son sociables (interpersonal e intrapersonal). Por tanto, si los profesores utilizan e involucran a los alumnos en la enseñanza basada en la discusión y el debate, pueden ayudarles a desarrollar sus inteligencias convencionales (verbal y matemática) y la social (interpersonal e intrapersonal); por el contrario, si utilizan la simulación podrían favorecer las otras inteligencias.

Uno de los hallazgos más importantes del estudio sugirió que los estudiantes con un gran número de preferencias estilísticas eran los que manifestaban sus puntos fuertes en las inteligencias social y verbal. Este trabajo tiene algunas limitaciones como el mismo autor reconoce: primera, todos los superdotados fueron nominados por el profesor y éste podría haber elegido a los superdotados académicos; por tanto, la muestra tiene un gran sesgo con respecto al amplio rango de las IM. Porque sabemos que la alta habilidad se manifiestan en un amplio rango (superdotados y diferentes tipos de talentos). Otra limitación es la escasez de ítems del cuestionario de las IM (24 en total), pues son pocos para valorar

el amplio espectro de las inteligencias, tal y como se diseñaron por Gardner.

Otro trabajo de Chan (2006) se centró en estudiar la estructura e idoneidad del cuestionario de la percepción de las inteligencias múltiples. En el estudio participaron 1464 superdotados de Hong Kong. Se utilizó el SMIP-24, cuyo objetivo era evaluar la auto-percepción que estos estudiantes tenían sobre sus inteligencias, en función del sexo y la edad.

El autor informó de los siguientes resultados: mediante el análisis factorial confirmatorio se probó el modelo básico de ocho factores, y se comprobó que para ambos casos, tanto para las chicas como para los chicos, ésta era la solución que mejor se adecuaba a los datos.

Ya que las correlaciones entre los factores de las inteligencias “*object-related*” y las “*object-free*” eran bastante altas, el autor decidió reducir el modelo de tres a dos factores, y probar una solución con dos factores: uno, referido a la inteligencia personal (interpersonal e intrapersonal); el otro, a las inteligencias no personales. Aunque los índices de adecuación entre este modelo y el modelo de tres factores fueron similares, se optó por el de dos factores siguiendo el principio de parsimonia.

Al analizar la variable sexo en las ocho inteligencias, se evidenciaron diferencias favorables para los chicos en la lógico-matemática, mientras que las chicas se perciben mejor en la inteligencia interpersonal. Los chicos percibían sus IM de mayor a menor: lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal, verbal, viso-espacial, musical, corporal-cinestésica y naturalista. Mientras que las chicas se puntuaban de mayor a menor de la siguiente manera: interpersonal, intrapersonal, verbal, musical, lógico matemática, viso-espacial, naturalista y corporal-cinestésica.

En un estudio reciente, Chan (2008) examinó la auto-percepción de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y el éxito académico. En el estudio participaron 498 alumnos superdotados chinos de Hong Kong, nominados por los profesores. Los instrumentos utilizados fueron para los alumnos: a) *Student Multiple Intelligences*

Profile, SMIP-24 (Chan, 2001); b) *Emotional Intelligence Scale*, EIS (Schutte et al., 1998); y c) *Successful Intelligence Questionnaire*, SIQ (Sternberg & Grigorenko, 2002). Para la valoración de la creatividad y el liderazgo se diseñó una escala de seis ítems. Además, se diseñó un breve inventario compuesto por siete ítems para que los profesores estimaran las cualidades personales de los estudiantes.

En el primer acercamiento, basado en el análisis de factor de las correlaciones entre las inteligencias percibidas o la concurrencia indirecta de las inteligencias en la muestra de estudiantes chinos superdotados, emergieron tres dimensiones interpretables, sugiriendo que los superdotados podrían ser vistos en términos de aquellas dimensiones etiquetadas como global, socioemocional y artístico.

Según el uso de perfiles de auto-percepción de las inteligencias, los estudiantes podrían ser clasificados como pertenecientes a cuatro grupos: muy brillantes, superdotados socioemocionales, estudiantes superdotados medios y superdotados artísticos. Mientras que los muy brillantes se distinguieron porque participaban en más actividades relacionadas con el liderazgo y la creatividad, los otros se presentaron como menos comprometidos. Sin embargo, los muy brillantes fueron calificados por los profesores como menos maduros emocionalmente, con menos preocupación por los demás, y más probabilidades de tener problemas de conducta que los otros.

En general, los hallazgos en distintos grupos o tipos de perfiles de estudiantes superdotados sirvieron para que tanto los educadores como los padres entendieran y tomaran conciencia que los estudiantes superdotados constituyen grupos heterogéneos; y lo más importante es la necesidad de hacer provisiones facilitando el desarrollo de los estudiantes superdotados de diferentes tipos de perfiles. Por ejemplo, los estudiantes muy brillantes podrían ser los más beneficiados de un programa orientado a favorecer habilidades sociales y la regulación emocional, mientras que los estudiantes superdota-

dos artísticamente se beneficiarían de un programa centrado en ayudarles a ampliar sus talentos artísticos.

Sánchez et al. (2008) han realizado una investigación cuyo objetivo consistió en estudiar la percepción que tienen los alumnos con altas habilidades y sus profesores sobre las diferentes inteligencias múltiples. Además, se pretendió analizar diferencias entre los grupos según sexo, cociente intelectual y perfil intelectual. Los participantes fueron 71 alumnos con alta habilidad (superdotados y talentos), seleccionados mediante diferentes pruebas de *screening*, tests de aptitudes y creatividad (Sánchez, 2006), y con edades comprendidas entre 5 y 12 años. En el estudio también tomaron parte 59 profesores. Éstos informaron sobre las Inteligencias Múltiples (IM) de dichos alumnos. Los instrumentos utilizados fueron: a) ocho inventarios destinados a evaluar la percepción que el alumno tiene sobre sus inteligencias lingüística, matemática, corporal, espacial, interpersonal, intrapersonal, musical y naturalista; y b) ocho inventarios destinados a valorar la percepción del profesor sobre las IM de sus alumnos. Estos cuestionarios se diseñaron tomando en cuenta los previamente diseñados por Armstrong (1999). Se tradujeron y adaptaron a la población española (Ballester 2001; Ferrándiz, 2003; Prieto & Ferrándiz, 2001; Prieto & Ballester, 2003).

Los resultados pusieron de relieve que tanto los alumnos como los profesores manifestaron una elevada percepción de las diferentes competencias. En el caso de los alumnos, dicha percepción, es mayor para la inteligencia naturalista y lógico-matemática, y menor para la inteligencia intrapersonal. Sin embargo, los profesores consideraron que los alumnos superdotados y talentos tenían una mayor inteligencia lingüística y una menor inteligencia corporal. Respecto a la percepción de las IM en función del sexo, sólo se hallaron diferencias significativas en la inteligencia matemática, a favor de los chicos. Además, los resultados indicaron que los alumnos superdotados se autopercebían superiores en las inteligencias musical, corporal, espacial, y los alumnos con talen-

to complejo (talentos) en la inteligencia intrapersonal (Sánchez et al., 2008).

Tras analizar las diferentes investigaciones, el objetivo de este estudio es estudiar las diferencias que padres, profesores y alumnos tienen en la percepción de las inteligencias múltiples según el perfil cognitivo (alta habilidad vs. no alta habilidad), y el género. Para ello examinaremos las tres fuentes de información, es decir, la percepción que tienen los profesores, padres y los propios alumnos sobre las diferentes inteligencias propuestas por Gardner (1983), en cuanto a la identificación de alumnos con altas habilidades.

Método

Participantes

La muestra de participantes estuvo compuesta por un total de 565 alumnos, de los cuales 302 fueron chicos y 263 chicas, propuestos por los centros para el proceso de identificación de Altas Habilidades que se llevó a cabo en la región de Murcia. La edad de los participantes osciló entre los 11 y los 17 años ($M = 14.6$; $DT = 1.08$), de los cuales 385 fueron identificados como alumnos de alta habilidad (superdotados y talentos) siguiendo el procedimiento propuesto por Castelló y Batlle (1998), mientras que el resto ($n = 180$) no presentaron altas habilidades según dicho modelo.

La muestra se distribuye de la siguiente manera: primero ($n = 231$), segundo ($n = 19$), tercero ($n = 295$), y cuarto curso ($n = 20$) de Educación Secundaria Obligatoria, en 54 centros de Enseñanza Secundaria de carácter público, privado y concertado de la región de Murcia.

El total de padres que cumplimentó el cuestionario de las IM fue de 536. Un total de 520 profesores también cumplimentaron el cuestionario de las IM referido a sus alumnos.

Instrumentos de evaluación

Escalas de screening basadas en las inteligencias múltiples

Las escalas, dirigidas a profesores, padres y alumnos están fundamentadas en la

teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) y suponen una adaptación de la escala utilizada por Armstrong en su libro "Las inteligencias múltiples en el aula" (1999). Cada una de ellas contiene diez ítems referidos a cada una de las inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal). En estas escalas se pide al individuo que señalen las afirmaciones que correspondan en cada categoría de inteligencia. Se provee, también, de un espacio al final de cada inteligencia para que se agregue información adicional a la que no se haga referencia específica en los ítems del inventario.

El Grupo de Investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia (E042-04) realizó una adaptación de las diferentes escalas propuestas por Armstrong. Dicha adaptación consistió en la revisión exhaustiva de los ítems que constituyen cada una de las subescalas propuestas por Armstrong, añadiendo una escala adicional para la valoración de la Inteligencia Naturalista, no considerada por el autor (Prieto & Ferrándiz, 2001; Prieto & Ballester, 2003). Además se modificó el sistema de valoración incluyendo una escala tipo Likert de cuatro niveles (1 = Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Casi siempre, 4 = Siempre).

Cada una de las tres escalas resultantes (padres, profesores y alumnos, cuyos índices de fiabilidad fueron $\alpha = .852$; $\alpha = .919$; y $\alpha = .807$, respectivamente) está compuesta por 28 ítems, que fueron seleccionados de entre los 80 ítems de la escala original que mostraban mayor índice de fiabilidad. De los 28 ítems, cada una de las siete inteligencias evaluadas (lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, social y naturalista) cuenta con cuatro ítems.

DAT-5 (Test de Aptitudes Diferenciales)

Para evaluar la inteligencia académica se utilizó el *Test de Aptitudes Diferenciales* (DAT-5), cuyo objetivo es valorar el Razonamiento verbal (VR), el Razonamiento numérico (NR), el Razonamiento abstracto (AR), la Aptitud espacial (SR), la Compren-

Tabla 1. *Medias de alumnos con alta habilidad y no alta habilidad en las inteligencias múltiples valoradas por los profesores, padres y alumnos*

<i>Inteligencia</i>	<i>Perfil Cognitivo</i>	<i>PROFESORES</i>	<i>PADRES</i>	<i>ALUMNOS</i>
Lingüística	AAHH	12.45	12.36	11.09
	NO AAHH	11.91	11.47	10.60
Lógico-Matemática	AAHH	12.92	11.51	11.65
	NO AAHH	11.67	10.16	10.83
Natural	AAHH	13.50	12.58	12.03
	NO AAHH	12.35	11.72	11.32
Musical	AAHH	12.07	11.56	12.07
	NO AAHH	11.78	11.57	12.06
Corporal	AAHH	11.28	10.74	11.34
	NO AAHH	11.32	11.96	11.51
Espacial	AAHH	12.76	11.80	11.44
	NO AAHH	12.12	11.23	11.04
Social	AAHH	13.37	13.38	12.20
	NO AAHH	13.18	13.50	12.30

sión mecánica (MR), la Atención y dotes perceptivas (PSA) y la Ortografía (OR) (Bennett, Seashore & Wesman, 2000).

TTCT (*Torrance Thinking Creative Test*, 1974)

Su objetivo es valorar las diferentes dimensiones de la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Los estudios realizados por el equipo han demostrado que el TTCT tiene una alta fiabilidad y validez y es apropiado para las edades que pretendemos estudiar (Ferrando, 2006; Ferrando, Ferrándiz, Parra, Bermejo & Prieto, 2007).

Procedimiento

En primer lugar, se envió una circular a todos los centros de Educación Secundaria Obligatoria, públicos, privados y concertados dirigida al Orientador del centro en la que se le informaba sobre el inicio del proceso de identificación de alumnos con altas habilidades en la región de Murcia. Dicha circular solicitaba a los orientadores que informaran sobre la presencia/existencia de alumnos que respondieran al perfil de altas habilidades en sus centros, para lo que se aconsejaba contar durante el proceso con la colaboración del profesorado.

En segundo lugar, una vez seleccionados los alumnos que pudieran responder a

dicho perfil, las escalas de nominación de padres, profesores y alumnos fueron aplicadas. El tiempo máximo utilizado por los alumnos para rellenar la escala fue aproximadamente de 20 minutos. Posteriormente, estos niños fueron evaluados siguiendo el modelo de Castelló y Batlle (1998). Como parte de dicho proceso de identificación, se administraron las pruebas de la *Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales* (DAT-5. Versión 5, nivel 1) (Bennett, Seashore & Wesman, 2000); y el TTCT para valorar la creatividad.

Resultados

A continuación se presentan las medias de los alumnos con alta habilidad y no alta habilidad en las inteligencias múltiples valoradas por los profesores. Como se puede observar en la Tabla 1, son los alumnos identificados con alta habilidad (superdotados y talentos) quienes según el criterio del profesor obtienen mayores puntuaciones en casi todas las escalas de las inteligencias múltiples (salvo en la inteligencia corporal).

Con objeto de comprobar si dichas diferencias eran estadísticamente significativas, se realizó una *t* de Student. Los resultados indican diferencias significativas en el caso de la inteligencia lingüística [$t(492) = -2.243; p$

Tabla 2. Estadísticos descriptivos según género de las puntuaciones de las escalas de inteligencias múltiples de profesores, padres y alumnos

Inteligencia	Sexo del alumno	PROFESORES		PADRES		ALUMNOS	
		M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Lingüística	MASCULINO	12.17	2.472	12.17	2.472	10.79	2.184
	FEMENINO	12.40	2.536	12.40	2.536	11.10	2.225
Lógico-Matemática	MASCULINO	12.71	2.482	12.71	2.482	11.98	2.117
	FEMENINO	12.27	2.542	12.27	2.542	10.71	2.083
Natural	MASCULINO	13.26	2.326	13.26	2.326	12.28	2.350
	FEMENINO	12.95	2.544	12.95	2.544	11.25	2.502
Musical	MASCULINO	11.41	2.673	11.41	2.673	11.81	2.756
	FEMENINO	12.57	2.510	12.57	2.510	12.37	2.430
Corporal	MASCULINO	11.04	2.485	11.04	2.485	11.63	2.027
	FEMENINO	11.60	2.414	11.60	2.414	11.13	2.052
Espacial	MASCULINO	12.48	2.294	12.48	2.294	11.22	2.344
	FEMENINO	12.63	2.358	12.63	2.358	11.42	2.230
Social	MASCULINO	13.06	2.286	13.06	2.286	11.92	1.840
	FEMENINO	13.60	2.163	13.60	2.163	12.58	1.900

= .025], lógico matemática [$t(244,606) = -4.710$; $p < .001$], naturalista [$t(470) = -4.951$; $p < .001$] y viso espacial [$t(445) = -2.741$; $p = .006$], en todos los casos a favor de los superdotados. No se hallaron diferencias significativas entre los alumnos de alta habilidad y habilidades medias en las áreas de inteligencia musical [$t(437) = -1.081$; $p = .280$], corporal [$t(453) = .164$; $p = .870$] y social [$t(294,991) = -.862$; $p = .389$] de acuerdo al criterio de los profesores.

El mismo tipo de análisis fue llevado a cabo para ver si existían o no diferencias entre alumnos de alta habilidad y no alta habilidad en cuanto a las inteligencias múltiples valoradas por los padres (Tabla 1). La prueba t de Student reveló resultados similares a los hallados en el caso de los profesores. Las variables que mostraron diferencias estadísticamente significativas fueron las de inteligencia lingüística [$t(525) = -4.415$; $p < .001$], lógico matemática [$t(501) = -5.442$; $p < .001$], naturalista [$t(530) = -3.898$; $p < .001$] y viso espacial [$t(514) = -2.470$; $p = .014$], en todos los casos a favor de los superdotados. Mientras que las de inteligencia musical [$t(527) = .039$; $p = .969$], corporal [$t(530) = .970$; $p = .333$] y social [$t(533) = .573$; $p = .567$] no mostraron diferencias significativas.

En cuanto a la autopercepción del alumnado, la Tabla 1 muestra que las diferencias en la inteligencia lingüística, lógico matemática y naturalista favorecen a los alumnos de alta habilidad. Los análisis de t de Student revelaron que dichas diferencias fueron significativas para la inteligencia lingüística [$t(538) = -2.417$; $p = .016$], lógico matemática [$t(536) = -4.055$; $p < .001$] y naturalista [$t(542) = -3.136$; $p = .002$], a favor de los alumnos con alta habilidad. No se hallaron diferencias significativas entre los alumnos de alta habilidad y los de habilidades medias en las áreas de la inteligencia musical [$t(549) = -.062$; $p = .951$], corporal [$t(287,378) = .836$; $p = .404$], social [$t(547) = .601$; $p = .548$], y viso-espacial de acuerdo al criterio de los alumnos.

Por último, se ha analizado si existen o no diferencias en las inteligencias múltiples entre alumnos de distinto sexo. Como se aprecia en la Tabla 2, los perfiles de chicos y chicas obtenidos a partir de las puntuaciones de padres y profesores son más similares que los obtenidos a partir de las puntuaciones de los propios alumnos. Estas diferencias vienen dadas en el área de corporal, donde los chicos se auto-valoraban con mayor puntuación que las chicas, mientras que

Tabla 3. Valores de las pruebas *T student* para las escalas de profesores, padres y alumnos según sexo

<i>Inteligencia</i>	<i>PROFESORES</i>	<i>PADRES</i>	<i>ALUMNOS</i>
Lingüística	$t(492) = -1.007$ $p = .314$	$t(525) = -1.40$ $p = .159$	$t(538) = -1.64$ $p = .101$
Lógico-Matemática	$t(432) = 1.81$ $p = .070$	$t(501) = 3.23$ $p = .001$	$t(536) = 6.98$ $p < .001$
Naturalista	$t(470) = 1.372$ $p = .171$	$t(529,500) = 3.54$ $p < .001$	$t(542) = 4.91$ $p < .001$
Musical	$t(437) = -4.68$ $p < .001$	$t(527) = -5.16$ $p < .001$	$t(548,702) = -2.56$ $p < .001$
Corporal	$t(453) = -2.44$ $p = .015$	$t(530) = -5.89$ $p < .001$	$t(545) = 2.86$ $p = .004$
Viso-Espacial	$t(445) = -.673$ $p = .502$	$t(514) = -1.72$ $p = .084$	$t(535,470) = -.98$ $p = .327$
Social	$t(505) = -2.69$ $p = .007$	$t(533) = -3.43$ $p < .001$	$t(547) = -4.14$ $p < .001$

los adultos (padres y profesores) valoraban mejor a las chicas en esa área. Además, las diferencias entre las medias de chicos y chicas son más acusadas en el perfil dado por los alumnos en las áreas de lógico-matemática y naturalista. El perfil dado por los padres y profesores se diferencia especialmente en el área de corporal, en donde la diferencia entre género es mucho más acusada según los padres. Los tres tipos de observadores coinciden en valorar más alto a las chicas que a los chicos en las áreas de lingüística, musical, viso-espacial y social. Mientras que los chicos obtienen mejores puntuaciones en las áreas de lógico matemática y naturalista.

Se procedió a realizar un análisis *t* de Student para saber si estas diferencias entre chicos y chicas eran estadísticamente significativas. Tal y como se muestra la Tabla 3, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas, según las evaluaciones de profesores, padres y alumnos. Estas diferencias se manifiestan en las áreas siguientes: lógico-matemática, musical, corporal y social. Los tres evaluadores valoran significativamente más alta la lógico matemática para los chicos, mientras que las chicas puntúan más alto en la musical y social. Padres y profesores valoran a las chicas con mayor inteligencia corporal, mientras que los chicos se auto-valoran con ma-

yor inteligencia corporal. Además, tanto los padres como los alumnos puntuaron significativamente más alto la inteligencia naturalista de los chicos.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha pretendido analizar la existencia de diferencias en los perfiles de inteligencias múltiples entre alumnos identificados o no con alta habilidad según el modelo de Castelló y Batlle (1998). Los análisis de las pruebas *t* de Student revelaron que dichas diferencias fueron significativas independientemente del informador (profesores, padres o alumnos) para las áreas de inteligencia lingüística, lógico-matemática y naturalista siempre a favor de los alumnos con alta habilidad. Además, según el criterio de profesores y padres, los alumnos identificados de alta habilidad también obtenían puntuaciones significativamente más elevadas en la inteligencia viso-espacial. No se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de los informadores para aquellas áreas menos académicas, tales como inteligencia musical, corporal o social. Sin embargo, a diferencia de dichos resultados, en otros estudios (Chan, 2004), los alumnos superdotados estimaron como punto fuerte sus inteligencias interpersonal y musical. Esto podría estar indicando

que la prueba DAT sólo identifica a los talentos relacionados con las áreas más académicas, mientras que los talentos más “artístico-sociales” quedan sin identificar. Además, según estos resultados podríamos decir que la alta habilidad académica no necesariamente implica talento en las áreas musical, social o corporal. Otros estudios que han comparado la evaluación de inteligencias con la evaluación tradicional del CI (Chan, 2001), han mostrado resultados similares, indicando que las inteligencias pueden estar evaluando habilidades no consideradas por las medidas tradicionales.

En cuanto a las diferencias de género en las IM, los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas en las inteligencias musical y social, mientras que los chicos obtuvieron mayores puntuaciones en la lógico-matemática, diferencia que ha sido constatada en la literatura (Bennett, 1996, 1997; Chan, 2001, 2006; Furnham, 1999; Sánchez et al., 2008). Además, padres y alumnos puntuaron más alta la inteligencia naturalista de los chicos. La inteligencia corporal mostró diferencias significativas según los tres tipos de informadores. Mientras que profesores y padres valoraban más alto a las chicas, ocurría a la inversa cuando la valoración la hacían los propios alumnos (auto-valoración). Estos resultados están de acuerdo con la investigación de Bennett (1996, 1997), donde los chicos se auto

valoraron con mayor inteligencia corporal-cinestésica. Otros estudios no han encontrado diferencias de género cuando son los profesores quienes evalúan las IM de los alumnos (Sánchez et al., 2008). Además, las chicas se valoraron con mayor inteligencia social en estudios previos (Chan 2001, 2006).

Es de resaltar que no se hallaron diferencias en el área de inteligencia viso-espacial y lingüística, precisamente son las dos áreas en las cuales las diferencias de género han sido más consistentes a lo largo de los años de investigación en el tema. Las investigaciones en cuanto a diferencia de género, suelen coincidir en que son las mujeres quienes destacan en el área de verbal lingüística, mientras que los hombres lo hacen en las áreas de razonamiento espacial. Diferencias en cuanto a la inteligencia viso-espacial entre hombres y mujeres en pruebas de auto informe sobre las inteligencias múltiples han sido publicadas con anterioridad (Bennett, 1996, 1997).

Agradecimientos

Este trabajo se ha hecho con la ayuda recibida para el proyecto de investigación subvencionado por la Fundación Séneca (I+D, Ref.: 11896/PHCS/09) y para el proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Ref.: EDU2009-12925).

Referencias

- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Ballester, P. (2001). *Las inteligencias múltiples: un nuevo enfoque para evaluar y favorecer el desarrollo cognitivo*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Murcia.
- Bennett, M. (1996). Men's and women's self-estimates of intelligence. *Journal of Social Psychology, 136*, 411-412.
- Bennett, M. (1997). Self-estimates of ability in men and women. *Journal of Social Psychology, 137*, 540-541.
- Bennett, G. K., Seashore, H. G. & Wesman, A. G. (2000). *DAT-5: Tests de aptitudes diferenciales: versión 5: manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Castelló, A. & Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca, 6*, 26-66.
- Chan, D. W. (2001). Assessing giftedness of Chinese secondary students in Hong Kong: A multiple intelligences perspective. *High Ability Studies, 12*(2), 215-234.
- Chan, D. W. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 23*(5), 521-533.
- Chan, D. W. (2004). Multiple Intelligences of Chinese Gifted Students in Hong Kong: Pers-

- pectives from Students, Parents, Teachers, and Peers. *Roeper Review*, 27, 1-18.
- Chan, D. W. (2005). Perceived Multiple Intelligences and Learning Preferences Among Chinese Gifted Students in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(2) 187-212.
- Chan, D. W. (2006). Perceived Multiple Intelligences Among Male and Female Chinese Gifted Students in Hong Kong: The Structure of the Student Multiple Intelligences Profile. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 325-338.
- Chan, D. W. (2008). Giftedness of Chinese Students in Hong Kong: Perspectives from Different Conceptions of Intelligences. *Gifted Child Quarterly*, 52, 40-54.
- Ferrándiz, C. (2003). *Evaluación de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Parra, J., Bermejo, M. R. & Prieto, M. D. (2007). Estructura Interna y Baremación del test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema*, 19(3), 489-496.
- Furnham, A., Clark, K. & Bailey, K. (1999). Sex differences in estimates of multiple intelligences. *European Journal of Personality*, 13, 247-259.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basis Books (Traducción castellano, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987, última edición 2001).
- Prieto, M. D. & Ferrándiz, C., (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M. D. & Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- Psychological Corporation (1981). *Hong Kong Wechsler Intelligence Scale for Children manual*. New York: Author.
- Raven, J., Raven, J. C. & Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and vocabulary scale*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press.
- Sánchez, C. (2006). *Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos de Altas Habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Sánchez, C., Fernández, M. C., Rojo, A., Sáinz, M., Hernández, D., Ferrando, M. & Prieto, M. D. (2008). Inteligencias Múltiples y Superdotación. *Sobredotação*, 9, 87-105.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 46, 265-277.

El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo

Eider Goñi, Arantza Fernández-Zabala y Guillermo Infante
Universidad del País Vasco

Este estudio tiene por objeto medir las diferencias de puntuación de hombres y mujeres, así como de personas de diferente edad, en las dimensiones del Autoconcepto Personal: autorrealización, autonomía, honradez y ajuste emocional. El cuestionario de autoconcepto personal (APE) fue administrado a 1135 personas: 453 hombres (39.90%) y 682 mujeres (60.10%). La edad de los participantes se sitúa entre los 15 y los 65 años ($M = 30.17$; $DT = 14.81$) y fueron divididos en tres grupos de edad (adolescencia, juventud y vida adulta) para verificar diferencias interindividuales. Los resultados apoyan diferencias asociadas al sexo, si bien no aparece un patrón común en todas las dimensiones del autoconcepto personal. Por otro lado, se aprecia en la adolescencia el punto más bajo, de manera especial en la autopercepción de *autonomía* y en el *autoconcepto personal general* de las mujeres.

Palabras clave: Autoconcepto personal, sexo, edad, diferencias interpersonales.

The personal self-concept: Differences related to age and gender. The aim of this study is to measure the average differences between men and women, and between adolescents, youngs and adults, in the dimensions of the Personal Self-Concept (PSC) questionnaire: self-fulfillment, autonomy, honesty and emotional adjustment. A total of 1,135 people completed the questionnaire: 453 are men (39.9%) and 682, women (60.1%), between 15 and 65 years old ($M = 30.17$; $SD = 14.81$), divided into 3 categories (adolescence, youngness and adulthood) in order to verify interpersonal differences. Results support differences between men and women, but not a common pattern to all dimensions of the personal self-concept; adolescents' self-concept is the lowest one, especially women *autonomy* and *personal self-perception*.

Keywords: personal self-concept, sex, age, interpersonal differences

La percepción que cada persona tiene de sí misma ha sido objeto de interés desde los mismos inicios de la Psicología, aunque es a partir de la década de los setenta cuando se recupera el interés y se trata de comprobar la presunción de que este constructo es multidimensional y jerárquico (Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976) y se amplía la investigación también en cuanto a la variabilidad y relación con otras variables psicológicas, en

muchas ocasiones vinculadas al mundo académico (Piñeiro et al., 1998).

Conocido es que el autoconcepto es una de las variables de personalidad más relevantes, que mayor incidencia tienen sobre el rendimiento escolar (Amezúa y Fernández, 2000; Castejón y Pérez, 1998; Guay, Marsh, y Boivin, 2003; Núñez et al., 1998). Pero también es en sí mismo un aspecto a trabajar para conseguir el desarrollo pleno, personal y social, del alumnado (LOE, 2006) y también de cualquier persona que pretenda mantener un cierto bienestar psicológico (Rodríguez, 2008).

El autoconcepto incluye referencias a cómo se autopercebe la persona no sólo en lo

físico (Infante y Goñi, 2009), en lo académico (Marsh, 1990) y en lo social (Madariaga y Goñi, 2009), sino también en su esfera más privada o personal. No es posible responder a la pregunta de *quién soy yo* sin considerar la autopercepción como individuo singular, independientemente del yo-físico y del yo-social, en aspectos que han solido estudiarse bajo la etiqueta de *autoconcepto ético-moral*, *autopercepción del sí mismo personal* o *autoconcepto emocional* (Roid y Fitts, 1991). En todo caso, y a diferencia de lo sucedido ejemplarmente con el autoconcepto físico (Goñi, 2008) se echan en falta modelos que traten de integrar los diversos componentes o dimensiones del autoconcepto personal que podrían dar cuenta suficiente y cabal del mismo.

La investigación psicológica ha atendido de forma preferente a dos dimensiones de las autopercepciones personales: al autoconcepto moral y al autoconcepto emocional (Goñi, 2009). Pero las teorías psicológicas llevan decenios explicando el desarrollo psicológico individual; y una visión sintética de las mismas (Goñi, 2000) autoriza a considerar, al menos, las cuatro siguientes dimensiones: el autoconcepto afectivo-emocional (cómo se ve una persona a sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones); el autoconcepto ético/moral (hasta qué punto una persona se considera a sí misma honrada); el autoconcepto de la autonomía (la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio); y el autoconcepto de la autorrealización (cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida).

A partir de este planteamiento teórico se procedió a elaborar el Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), en una versión inicial (Goñi y Fernández, 2007) y en una segunda versión compuesta por 22 ítems (Goñi, 2009); ahora bien, sucesivos análisis psicométricos del cuestionario (Goñi, Madariaga, Axpe, y Goñi, 2011) inducen a proponer como definitiva la versión de 18 ítems que se utilizará en este estudio.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que la propuesta de modelo del autoconcepto

personal es novedosa, es comprensible la poca información existente sobre las diferencias que existen en la población en cada una de estas dimensiones.

En el caso de la percepción de la autonomía, si bien no existe una dimensión con tal denominación, sí que existen cuestionarios que miden diferentes aspectos relacionados con la autonomía (autonomía personal, ideológica, de desplazamientos, autonomía emocional y conductas autónomas) y todos parecen indicar un aumento durante la adolescencia (Behar y Forns, 1984; García y Peralbo, 2001) y los datos no son concluyentes respecto a la diferencia entre los dos sexos (Lamborn y Steinberg, 1993; Oliva y Parra, 2001). No hay datos sobre otros rangos de edad, si bien los estudios sobre *madurez psicossocial* (Greenberger, 1984), en cuya definición se encuentran también referencias a la autonomía, van en línea con las teorías del desarrollo de Erikson; el sujeto afronta en la adolescencia el reto de funcionar de modo competente y autosuficiente, lo cual es un valor requerido en la sociedad.

En el caso de la autorrealización la investigación previa ofrece aún menos datos empíricos sobre las diferencias interpersonales, ya que no existen cuestionarios que incluyan esta medida de la autopercepción. Pero se puede asumir que si los logros del crecimiento personal contribuyen a la configuración de un autoconcepto positivo, podemos aceptar que existe una conciencia de la autorrealización que es parte importante del autoconcepto, y en donde se integra el conocimiento de los propios talentos, capacidades, actividad creativa, productividad, posibilidades e intereses (Rubio, 2005).

En todo caso, y en sintonía con Rogers (1959), la tendencia a la autorrealización es constatable ya desde la adolescencia, por lo que tiene sentido preguntarse si las personas desarrollan incluso antes de la juventud una reflexión (meta-cognición) sobre su propia autorrealización. También tiene sentido preguntarse si en la vejez es cuando se alcanza un mayor sentimiento de autorrealización o, por el contrario, el declive propio de la edad hace percibir que las posibilidades estén

agotadas, teniendo un inmediato efecto sobre la valoración global de la vida y los retos a afrontar por el sujeto, dado que los datos sobre esta cuestión no son consistentes (Rubio, 2005; Ryff, 1989, 1991). Y si se sabe poco sobre las diferencias en la percepción de la autorrealización a diferentes edades, menos aún se sabe acerca de si la variable sexo, entre otras, influye en la manera de sentirse realizado personalmente.

Respecto al autoconcepto moral, dimensión que ha recibido mayor atención que las anteriores, también existen datos contradictorios, aunque se observa una tendencia favorable a las mujeres. La mayoría de estudios en los que se emplea el Tennessee Self-Concept Scale (TSCS) de Roid y Fitts (1991) indican que el autoconcepto moral es una de las pocas escalas donde las mujeres puntúan más alto que los varones (Luscombe, 2001; Sotelo y Sangrador, 1999; Wilgenbusch y Merrell, 1999). Estos resultados van en línea con los realizados en torno al desarrollo del razonamiento moral; teniendo en cuenta de manera conjunta la edad y el sexo, son las mujeres las que superan a los hombres tanto en la adolescencia como en la vida adulta (Walker, 1991), mientras que en otros estudios se observa esta ventaja en todos los tramos de edad (Thoma, 1986). En estudios sobre autoconcepto moral en lo que se atiende únicamente a la edad, las personas adultas obtienen puntuaciones superiores a los jóvenes (Novo y Silva, 2003).

Y en último lugar, en lo referente al ámbito concreto del autoconcepto emocional, no existen demasiados datos acerca de su variabilidad en función de la edad, aunque alguna investigación apunta a un aumento entre sujetos adolescentes (Esnaola, 2005; García y Musitu, 2001).

Por su parte, se han aportado datos empíricos coincidentes en que los hombres obtienen mejores puntuaciones que las mujeres (Amezcuca y Pichardo, 2000; Garaigordobil, Durá, y Pérez, 2005; Wilgenbusch y Merrell, 1999). De hecho, si se analiza la relación entre emociones y autoconcepto, los datos son contundentes en el caso de las mujeres, dado que, si se toman como indicadores de la estabilidad emocional síntomas psicopatológicos tales como la somatización, la obsesión, la depresión, el estrés o la ansiedad, todos ellos muestran correlaciones negativas significativas con el autoconcepto emocional en la muestra de mujeres, mientras que no ocurre al mismo nivel, ni con todos los síntomas en el grupo de hombres (Garaigordobil et al., 2005; Kim, 2003).

En definitiva, dadas las limitaciones descritas sobre las diferencias interindividuales en el mismo, este trabajo se propone un objetivo principal: medir las diferencias de puntuación en las dimensiones del autoconcepto personal, de hombres y mujeres, así como de personas de diferente edad.

Método

Participantes

Participaron inicialmente en este estudio 1200 personas, de las cuales finalmente conforman la muestra 1135. Su edad se sitúa entre los 15 y los 65 años ($M = 30.17$; $DT = 14.81$) y para el cálculo de las diferencias de medias se establecen 3 categorías de edad (Tabla 1): 435 participantes de entre 15 y 20 años ($M = 17.88$; $DT = 1.42$); 379 participantes de entre 21 y 34 años ($M = 25.95$; $DT = 3.88$); 321 participantes de entre 35 y 65 años ($M = 51.95$; $DT = 8.98$).

Tabla 1. Distribución de los sujetos según el sexo y la edad

	SEXO		EDAD		
	Hombres	Mujeres	15-20 años	21-34 años	35-65 años
Frecuencia	453	682	435	379	321
Porcentaje	39.9%	60.1%	38.32%	33.39%	28.28%

Variables e instrumento de medida

El *Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE)* consta en su versión definitiva de 18 ítems (Anexo 1) que pretenden medir las percepciones personales de *autorrealización* (6 ítems), *honradez* (3 ítems), *autonomía* (4 ítems) y *autoconcepto emocional* (5 ítems). Ofrece, además, una medida de autoconcepto personal general o dominio personal del autoconcepto, como factor de segundo orden. Se trata de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: desde *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*. Se entiende cada una de las dimensiones del modo siguiente:

- *Autorrealización (ARR)*: cómo se percibe cada cual en cuanto a ir alcanzando lo que se había propuesto en la vida, a sentirse realizado, a conseguir las metas propuestas, a superar retos, al logro.
- *Honradez (HON)*: cómo se percibe cada cual en cuanto a ser íntegro en su conducta y confiable. Incluye aspectos como el de ser una persona valiosa, honrada, coherente, que intenta no perjudicar a los demás, de palabra.
- *Autonomía (AU)*: cómo se percibe cada cual en cuanto individuo igual pero distinto de los demás. Incluye aspectos como los siguientes: percepción de sí mismo como alguien independiente y diferente de los demás; la sensación de no sentirse dominado por otros; posibilidad de funcionar sin depender de otros.
- *Autoconcepto Emocional (EMC)*: cómo se percibe cada persona en la dimensión emocional, en lo referente a los aspectos más impulsivos y reactivos de su forma de ser. Incluye la percepción de los siguientes componentes: el equilibrio emocional, la sensibilidad, el reconocimiento y control de las propias emociones.
- *Autoconcepto Personal General (APG)*: la percepción que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual, independientemente del ámbito físico y social.

Procedimiento

Para la administración del cuestionario se contactó con diversas instituciones, asociaciones, centros culturales y deportivos, etc. del País Vasco, de Vitoria-Gasteiz, especialmente, a quienes se les presentó un informe donde se detallaba el objetivo de la aplicación de los cuestionarios y el tratamiento que se haría de los datos. Por lo tanto, si bien el muestreo es de tipo incidental, se trata de obtener participantes de los diferentes tramos de edad de forma equitativa, así como de ambos sexos.

Una vez que se contó con el consentimiento de las Direcciones de dichas organizaciones, se llevó a cabo la administración del cuestionario por miembros del grupo de investigación, debidamente instruidos para tal proceso.

Ante todo se dejó claro el carácter voluntario de dicha participación y el anonimato en las respuestas dadas; se recalcó la importancia de las respuestas sinceras. En cualquier caso, los cuestionarios cuentan con ítems de control de la sinceridad (ítems de casi idéntica redacción) y del azar (ítems que sólo admiten una respuesta válida) que permiten eliminar sujetos que no cumplen con tales requisitos. Además, se procede a realizar un análisis de los outliers o sujetos de puntuaciones extremas, tras lo cual se deciden eliminar 65 participantes.

La mayoría de los análisis realizados se llevan a cabo mediante el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 18.0, a excepción del análisis de los outliers, realizado con el LISREL 8.8.

Los análisis realizados son de tipo no paramétrico al no cumplirse la condición de normalidad para la muestra, complementados con otros de tipo paramétrico con el fin de profundizar en los datos obtenidos. Se han calculado las diferencias de medias en las escalas del APE, en función de las variables independientes edad y sexo, así como el efecto de la interacción entre ambas. Para ello se ha hallado, en primer lugar, el estadístico no paramétrico *H* de Kruskal Wallis con una variable independiente combinación de sexo y edad. En segundo lugar se re-

alizó un MANOVA de diseño 2 x 3 (sexo x categoría de edad), para comprobar si existen efectos principales de cada una de las variables independientes o también efecto de interacción, con el cálculo añadido del tamaño del efecto. En último lugar se empleó la corrección de Bonferroni para conocer entre qué categorías existen diferencias significativas. El objetivo es conocer qué grupos de la población sufren un mayor y menor autoconcepto personal, realizando los contrastes oportunos, además de conocer qué variable es la que mayor peso tiene.

Resultados

El cálculo del estadístico *H* de Kruskal Wallis indica que tanto en las cuatro dimensiones específicas como en la global del autoconcepto personal existen diferencias significativas en función del sexo y/o la edad: en autorrealización ($\chi^2(5) = 18.788$; $p = .002$), honradez ($\chi^2(5) = 40.225$; $p = .000$), autonomía ($\chi^2(5) = 15.374$; $p = .009$), emociones ($\chi^2(5) = 84.147$; $p = .000$) y autoconcepto personal ($\chi^2(5) = 29.273$; $p = .000$).

Para determinar si el autoconcepto personal está mediado por la edad y el sexo, se analiza un MANOVA de diseño 2 x 3 (sexo por categoría de edad). Este análisis muestra efectos multivariados significativos para el sexo (t^2 de Hotelling = .080; $F(4) = 22.600$;

$p = .000$), para la edad (t^2 de Hotelling = .037; $F(8) = 5.230$; $p = .000$), así como para la interacción de ambas variables (t^2 de Hotelling = .030; $F(8) = 4.280$; $p = .000$).

En la Tabla 2 se exponen los resultados del análisis de los efectos principales y de interacción, teniendo en cuenta el sexo y la edad de manera conjunta.

Las puntuaciones en la escala de *autorrealización* varían en función de la edad; dicho de otra forma, hay diferencias en la percepción de la realización personal entre los sujetos adolescentes ($M = 3.88$; $DT = .71$), jóvenes ($M = 4.06$; $DT = .58$) y adultos ($M = 3.97$; $DT = .60$), resultando significativamente superiores las puntuaciones en la juventud. El factor género ni por sí mismo ni en combinación con la edad, manifiesta diferencias en esta dimensión del autoconcepto personal.

Las puntuaciones en *honradez* vuelven a mostrar diferencias en función de la edad, pero también ofrecen un efecto de interacción con la variable sexo. Es decir, las mujeres se autoperiben cada vez mejor con la edad, mientras que los hombres tienen la valoración acerca de su honradez más positiva en la juventud ($M = 4.49$; $DT = .51$). Por lo que no puede tomarse en cuenta por separado el efecto de cada variable independiente para estimar la puntuación en el autoconcepto moral.

Tabla 2. Efectos principales y de interacción de las variables independientes sobre el autoconcepto personal

		ARR			HON			AUT			EMC			APG		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
HOM	<i>M</i>	3.91	3.98	3.92	4.29	4.49	4.42	3.67	3.48	3.50	4.17	3.92	4.06	4.01	3.97	3.97
	<i>DT</i>	0.62	0.60	0.59	0.61	0.51	0.65	0.94	0.99	1.11	0.84	0.94	0.87	0.49	0.52	0.57
MUJ	<i>M</i>	3.86	4.12	4.00	4.34	4.40	4.61	3.34	3.37	3.64	3.45	3.67	3.56	3.75	3.89	3.95
	<i>DT</i>	0.76	0.55	0.62	0.56	0.55	0.44	1.08	1.04	0.99	1.01	1.02	0.91	0.59	0.56	0.47
EFE	Sexo	$F = 1.986$			$F = 2.104$			$F = 2.443$			$F = 71.055^{***}$			$F = 13.418^{***}$		
	Edad	$F = 6.687^{***}$			$F = 12.004^{***}$			$F = 1.773$			$F = 0.016$			$F = 2.332$		
	S*E	$F = 2.183$			$F = 5.699^{**}$			$F = 4.457^*$			$F = 6.016^{**}$			$F = 5.086^*$		

HOM: Hombre; MUJ: Mujer; EFE: Efectos; ARR: Autorrealización; HON: Honradez; AUT: Autonomía; EMC: Autoconcepto emocional; APG: Autoconcepto Personal General; 1 = 15-20 años, 2 = 21-34 años, 3 = 35-65 años. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Sin embargo, no se puede determinar de forma global si uno de los sexos o una categoría de edad obtiene las mejores puntuaciones en el autoconcepto de la *autonomía*; es la interacción de ambas variables la que determina la diferencia en esta escala. Las mujeres adultas ($M = 3.64$; $DT = .99$), y los hombres adolescentes ($M = 3.67$; $DT = .94$), son quienes puntúan más en autonomía.

Por último, tanto en la escala de *emociones* como en la de *autoconcepto personal* se presenta un mismo perfil, en el que el sexo y la interacción de ambas variables explican la variación de puntuaciones. Se autoperciben mejor los hombres adolescentes que los de las otras categorías de edad, mientras que las mujeres adolescentes obtienen las puntuaciones más bajas.

La confluencia de las variables sexo y edad resulta, por tanto, determinante en las puntuaciones de todas las dimensiones del autoconcepto personal, a excepción de *autorrealización*, donde es la edad quien afecta en el nivel de autopercepción. De esto se deduce que tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, tener mayor o menor edad conlleva un autoconcepto distinto.

Los resultados indican la presencia del efecto de interacción en casi todas las dimensiones del APE y apuntan la existencia de diferencias entre algunas de las categorías combinadas entre sexo y edad, aunque para corroborarlas con precisión es necesario analizar los resultados de las comparaciones entre categorías.

Al analizar la interacción entre ambas variables independientes con contrastes entre las categorías de la combinación de las variables edad y sexo, se comprueba entre cuáles existen diferencias significativas, aunque el patrón de comportamiento varía en cada una de las dimensiones (Tabla 3).

Las categorías de mayor puntuación, frente a las que existen diferencias significativas son las siguientes:

- a) En la dimensión general del *autoconcepto personal*: todas las categorías, frente a las mujeres adolescentes (menos las mujeres jóvenes).
- b) En *autorrealización*: las mujeres jóvenes, frente a las y los adolescentes.
- c) En la *dimensión moral*: las mujeres adultas frente a las jóvenes y adolescentes y frente a los hombres adultos y adolescentes; los hombres jóvenes frente a los adolescentes.
- d) Las autopercepciones de la *autonomía*: los hombres adolescentes y las mujeres adultas, frente al resto de categorías.
- e) En último lugar, el *autoconcepto emocional*: los hombres frente a las mujeres, en todas las edades.

Por lo tanto, las puntuaciones en autoconcepto cuando se manejan la edad y el sexo de manera conjunta indican que no existe un perfil único para las dimensiones del autoconcepto personal.

Completan los datos referentes al análisis de la interacción entre el sexo y la edad el tamaño del efecto sobre el autoconcepto personal (Tabla 4).

La capacidad explicativa de las variables independientes y de su interacción no es equivalente en todas las escalas del APE, y resulta muy baja. La medida general del autoconcepto personal y del autoconcepto emocional sí resulta mejor explicada por el sexo, *autorrealización* y *honradez* por la variable edad, y es el caso de la autopercepción de la autonomía sobre el que pesa más la interacción de ambas variables.

Discusión

El autoconcepto personal, como una de las dimensiones del autoconcepto, es una de las variables relacionadas con otras tan fundamentales como el bienestar psicológico (Rodríguez, 2008) o el rendimiento académico (Amezúa y Fernández, 2000; Castejón y Pérez, 1998; Guay, Marsh, y Boivin, 2003; Núñez et al., 1998). Debido a ello, es necesario poder referenciar diferencias en las puntuaciones de hombres y mujeres de distintas edades. Los resultados muestran, en cualquier caso, que no se puede hablar de

Tabla 3. *Categorías (en función del género y la edad) entre las que existen diferencias significativas (comparaciones de Bonferroni) en las escalas del APE*

	1	2	3	4	5	6
1						
2	H ($p=.018$)					
3						
4	EMC ($p=.000$) AUT ($p=.023$) APG ($p=.000$)	EMC ($p=.000$) APG ($p=.000$)	EMC ($p=.000$) APG ($p=.001$)			
5	ARR ($p=.024$) EMC ($p=.000$) /		EMC ($p=.004$)	ARR ($p=.000$)		
6	H ($p=.000$) EMC ($p=.000$)	EMC ($p=.006$)	H ($p=.032$) EMC ($p=.000$)	H ($p=.000$) AUT ($p=.029$) APG ($p=.001$)	H ($p=.002$)	

ARR: Autorrealización; AUT: Autonomía; EMC: Autoconcepto emocional; HON: Honradez; APG: Autoconcepto Personal General; 1 = Hombres de 15-20 años; 2 = Hombres de 21-34 años; 3 = Hombres de 35-65 años; 4 = Mujeres de 15-20 años; 5 = Mujeres de 21-34 años; 6 = Mujeres de 35-65 años.

un único patrón en todas las dimensiones del autoconcepto personal.

Los datos, eso sí, apuntan a que deben tenerse en cuenta de manera conjunta las variables sexo y edad para poder identificar los grupos poblacionales que ofrecen puntuaciones superiores e inferiores. Tan sólo las puntuaciones en el autoconcepto emocional son claramente favorables a los hombres en

todos los tramos de edad en línea con lo hallado en estudios previos (Amezcuza y Pichardo, 2000; Garaigordobil et al., 2005; Wilgenbusch y Merrel, 1999). La más baja puntuación de las mujeres en autoconcepto emocional podría estar relacionada con que ellas son más propensas a padecer grados elevados de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión (Pichardo, 2000; Rothen-

Tabla 4. *Tamaño del efecto del sexo y la edad sobre el autoconcepto personal*

	η^2				
	ARR	HON	AUT	EMC	APG
Sexo	.002	.002	.002	.059	.012
Edad	.012	.021	.003	.000	.004
Edad * Sexo	.004	.010	.008	.011	.009

ARR: Autorrealización; HON: Honradez; AUT: Autonomía; EMC: Autoconcepto emocional; APG: Autoconcepto Personal General.

berg, 1997), hechos sobradamente demostrados en manuales estadísticos de los trastornos mentales como el DSM-IV-TR (López-Ibor y Valdés, 2002). Las puntuaciones en el autoconcepto personal general son también favorables a la población masculina, si bien en este caso no aventajan a las mujeres de manera significativa en todos los tramos de edad. Son las mujeres adolescentes quienes sufren más en la escala general del autoconcepto personal, al igual que ocurre en otras dimensiones generales del autoconcepto, como lo es la física (Esnaola, 2009).

Por el contrario, en la percepción de la autorrealización puntuarían de manera ligeramente superior las mujeres, siendo más determinante en este caso el pertenecer al grupo de jóvenes, que a un sexo o a otro. No existen referentes previos sobre esta cuestión, si bien no parece muy lógico que en la vida adulta la autorrealización entendida como la percepción sobre los propios talentos, capacidades, actividad creativa, productividad, posibilidades e intereses (Rubio, 2005) sea más negativa que durante la juventud, etapa en la cual todavía se está diseñando el proyecto de vida. Por el contrario sí que se comprende que las puntuaciones sean superiores a las de la adolescencia. Serán necesarios más estudios en torno a este aspecto para poder determinar si esta tendencia se confirma o no.

Un dato destacable en los resultados de las diferencias interpersonales en varias de las escalas del APE es que la adolescencia se muestra como una etapa crítica, en especial para las mujeres. Tanto en la autorrealización, como en la honradez y el autoconcepto personal general, la adolescencia es la etapa vital en la que tanto mujeres como hombres se autoperceben de manera más negativa y, en el caso de la autonomía, de manera muy destacada las mujeres.

El dato que resulta favorable para las féminas es que con la edad, al menos en las escalas de honradez y autonomía, las puntuaciones se recuperan. Es decir, que la edad, en el caso de las mujeres, es un factor determinante en el autoconcepto moral y de la

autonomía; a mayor edad, mejor autoconcepto. Este hecho es generalizado a ambos sexos en otros estudios (Behar y Forns, 1984; García y Peralbo, 2001; Lamborn y Steinberg, 1993) y de hecho coincide con lo que la teoría de la madurez psicossocial de Greenberger (1984) defiende.

Por otro lado, resulta llamativa la poca capacidad explicativa que estas dos variables, sexo y edad, tienen sobre el autoconcepto personal. Lo cual lleva a plantearse que quizá existan variables de mayor peso en este constructo psicológico. En el bienestar psicológico, variable psicológica vinculada al autoconcepto personal, se ha comprobado la importancia de determinados factores psicossociales, que pueden ser indicativos de un determinado estatus social (Diener y Diener, 1995; Diener, Sandvik, Seidlitz, y Diener, 1993). Por lo tanto, sería importante completar los datos de cada sujeto al que se le administre el cuestionario con más información acerca de su ocupación (cargo) actual, nivel socioeconómico, estado civil, hijos/as, etc. En este sentido también sería de gran interés obtener muestras de estratos sociales o con historias de vida diferentes, completando los análisis con técnicas de tipo cualitativo como entrevistas en profundidad, para así poder comparar en qué medida tales diferencias pueden estar vinculadas a niveles de autoconcepto personal.

En cualquier caso es importante avanzar en esta temática debido a que el autoconcepto personal es un elemento fundamental para el desarrollo personal y el bienestar psicológico (Goñi, 2009).

Conocer más sobre la variabilidad del autoconcepto personal permitiría descubrir los patrones de las personas que tienden a percibirse en lo personal menos positivamente. Desde la educación obligatoria se puede trabajar sobre la prevención e incluso desde los últimos cursos de la Educación Secundaria se podría intervenir de una manera más eficaz, de modo que se ahorraría el tiempo y el dinero que requiere el tratamiento de las patologías derivadas de las dificultades en el desarrollo personal, tan

comunes en la sociedad actual. Además, si los datos coincidiesen con los hallados para los otros dominios del autoconcepto (físico y social), la elaboración de un programa de intervención podría tener un público objetivo común, lo cual permitiría el refuerzo mutuo de los mensajes dirigidos a dicha población, siendo necesario diseñar intervencio-

nes más específicas en caso contrario (Goñi, 2008).

Agradecimientos

Este estudio ha sido desarrollado dentro del Proyecto de Investigación EDU2009-10102, subvencionado por el MICINN.

Referencias

- Amezúa, J. A., y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5, 1-6.
- Amezúa, J. A., y Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 207-214.
- Behar, J., y Forns, M. (1984). Responsabilidad y autonomía en el adolescente. *Cuadernos de Psicología*, 8, 93-109.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin: Pro-Ed.
- Castejón, J. L., y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50, 171-185.
- De La Rosa, J., y Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto. Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23, 15-33.
- Diener, E., y Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L., y Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute? *Social Indicators Research*, 28, 195-223.
- Esnaola, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58, 265-277.
- Esnaola, I. (2009). Diferencias de sexo en el autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Psicología Conductual*, 2, 365-380.
- Fernández, A. (2010). *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: dimensiones, medida y relaciones*. Leioa: UPV/EHU.
- Garaigordobil, M., Durá, A., y Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- García, M., y Peralbo, M. (2001). La adquisición de autonomía conductural durante la adolescencia: Expectativas de padres e hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 165-180.
- Goñi, A. (2000). *Psicología del individualismo*. Donostia: Erein.
- Goñi, A. (2008). *El autoconcepto físico. Psicología y educación*. Madrid: Pirámide.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Leioa: UPV/EHU.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194.
- Goñi, E., Madariaga, J. M., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Estructura del Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 509-522.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*, 3, 1-37.
- Guay, F., Marsh, H. W., y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Infante, G., y Goñi, E. (2009). Actividad físico-deportiva y autoconcepto físico en la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 49-62.
- Kim, Y. (2003). Correlation of mental health problems with psychological constructs in adolescence: Final results from a 2-year study. *International Journal of Nursing Studies*, 40, 115-124.
- Lamborn, S., y Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo*, de Educación (BOE, 4 de Mayo de 2006).
- López-Ibor, J. J., y Valdés, M. (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*. Barcelona: Masson

- Luscombe, A. (2001). An examination of self-concept in academically gifted adolescents: Do gender differences occur? *Roeper Review*, 24, 20-22.
- Madariaga, J. M., y Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 95-118.
- Man, D. V., Tam, A. S., y Li, E. P. (2003). Exploring self-concepts of people with brain injury. *Brain Injury*, 17, 775-788.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (1992). *The Self Description Questionnaire (SDQ) III. A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents self-concept: An interim test manual and a research monograph*. Campbelltown: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement and research. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W., y Hau, K. (1996). Assessing goodness of fit: is parsimony always desirable? *Journal of Experimental Education*, 64, 364-390.
- Neeman, J., y Harter, S. (1986). *The Self-Perception Profile for College Students*. Denver: University.
- Novo, R., y Silva, D. (2003). El autoconcepto de adultos mayores: Análisis de las características expresadas en una entrevista. *Ridep*, 15, 121-138.
- Nunnally, J., y Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: Mc-Graw-Hill.
- Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Offer, M., Ostrov, J., Howard, K., y Dolan, M. (1992). *Offer Self-Image Questionnaire for Adolescents, Revised (OSIQ-R)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Oliva, A., y Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 181-197.
- Pardo A., y Ruiz M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pichardo, M. (2000). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Granada: Universidad.
- Piñero, I., Valle, A., Rodríguez, S., González, R., Suárez, M., y Fernández, A. P. (1998). Atribuciones causales internas y externas. Autoconcepto y rendimiento. *Aula Abierta*, 72, 249-266.
- Rodríguez, A. (2008). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 155-158.
- Rogers, C. (1959). *Formulations of the person and the social context*. New York: McGraw Hill.
- Roid, G., y Fitts, W. (1991). *Tennessee Self-Concept Scale: Revised manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Rothenberg, D. (1997). *Supporting girls in early adolescence*. Washington: Office Educational Research and Improvement.
- Rubio, A. (2005). *Cuando la vida nos lo pone difícil. Cómo salir reforzado de la adversidad*. Barcelona: Amat.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything; or is it? Explorations of the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. (1991). Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging*, 6, 286-295.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., y Müller, H. (2003). Evaluating the fit of the structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sotelo, M., y Sangrador, J. (1999). Correlations of self-ratings of attitude towards violent groups with measures of personality, self-esteem, and moral reasoning. *Psychological Reports*, 84, 558-560.
- Tamayo, A. (1981). EFA: Escala Fatorial de Autoconcepto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 33, 87-102.
- Thoma, S. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental Review*, 6, 165-180.
- Walker, L. (1991). Sex differences in moral reasoning. En W. Kurtines and J. L. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development* (Vol. 2, pp. 333-364). New Jersey: Erlbaum.
- Wilgenbusch, T., y Merrell, K. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14, 101-120.

ANEXO 1. ÍTEMS DEL CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO PERSONAL (APE)

<i>Nº ítem</i>	<i>Enunciado</i>
1 (ARR)	Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida.
2 (EMC)	Me cuesta superar un momento de bajón.
3 (ARR)	Hasta ahora las cosas importantes que me he propuesto en la vida las he logrado.
4 (HON)	Soy una persona en la que se puede confiar.
5 (AUT)	Para hacer cualquier cosa necesito contar con la aprobación de los demás.
6 (EMC)	Me considero una persona muy nerviosa.
7 (ARR)	Aún no he conseguido nada que yo considere importante en mi vida.
8 (HON)	Soy persona de palabra.
9 (AUT)	Me cuesta empezar a hacer algo sin el respaldo de los demás.
10 (EMC)	Soy más sensible que la mayoría de la gente.
11 (ARR)	Voy superando las dificultades que me van surgiendo.
12 (AUT)	A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás.
13 (ARR)	Si pudiese empezar de nuevo mi vida no la cambiaría demasiado.
14 (AUT)	Me cuesta tomar decisiones por mí mismo/a.
15 (EMC)	Soy una persona fuerte emocionalmente.
16 (ARR)	Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida.
17 (EMC)	Sufro demasiado cuando algo me sale mal.
18 (HON)	Mis promesas son sagradas.

ARR: Autorrealización; AUT: Autonomía; EMC: Autoconcepto emocional; HON: Honradez.

Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física

Antonio Méndez-Giménez, José A. Cecchini, Javier Fernández-Río
y Carmen González
Universidad de Oviedo

El objetivo de este estudio fue complementar los postulados de la teoría de la autodeterminación y las metas sociales comprobando un modelo predictivo de las relaciones entre las metas sociales (responsabilidad y relación), las necesidades psicológicas básicas, el tipo de regulación más autodeterminado (motivación intrínseca), y algunos resultados motivacionales como el esfuerzo, las intenciones de práctica futura y el aburrimiento, en el contexto de la Educación Física. En el estudio participaron 318 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, con una edad media de 15.64 años. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales señalaron que la meta de relación predecía positivamente la interacción social y, en menor medida, la competencia percibida, mientras que la meta de responsabilidad predecía positivamente la competencia. De manera consecuente con los postulados del modelo jerárquico de Vallerand (1997), la satisfacción de las necesidades de interacción social y de competencia predecía positivamente la motivación intrínseca. Ésta, a su vez, predecía las consecuencias más positivas, como por ejemplo la intención de práctica y el esfuerzo percibido y, negativamente, el aburrimiento. Estos hallazgos tienen claras implicaciones didácticas y suponen un apoyo más a la aproximación múltiple de meta para comprender la motivación en Educación Física.

Palabras clave: Teoría de la autodeterminación, metas sociales, modelo de ecuaciones estructurales, motivación.

Self-determination and social goals: a structural model for understanding intention to exercise, effort and boredom in Physical Education. The aim of this study was to complement the postulates of the self-determination theory and the social goals perspective testing a predictive model of relations between social goals (responsibility and relationship), basic psychological needs, the more self-determined form of regulation (intrinsic motivation), and some motivational outcomes such as effort, future practice intentions and boredom in the context of Physical Education. The study included 318 students of secondary school with an average age of 15.64 years. The results of a structural equation modeling indicated that relationship goals positively predicted social interaction, and to a lower level, perceived competence. The responsibility goals positively predicted competence. Consistent with the postulates of the hierarchical model of Vallerand (1997), meeting the needs of social interaction and competence positively predicted intrinsic motivation. This, in turn, predicted more positive consequences, such as the intention of practice and the perceived effort but, negative, boredom. These findings have clear implications for teaching and support the multi-goal perspective to understand motivation in Physical Education.

Keywords: Self-determination theory, social goals, structural equations model, motivation.

Tremblay, Rajic, y Shephard, 1999). En ese sentido, Sallis y McKenzie (1991) comprobaron que las experiencias positivas en las clases de Educación Física (EF) pueden ejercer cierta influencia en los jóvenes para que adopten estilos de vida activos en la fase adulta, lo que a su vez puede mejorar la salud pública. Es más, McKenzie (2001) considera que la EF es el vehículo más adecuado para la promoción de estilos de vida saludables entre los jóvenes. Sin embargo, la investigación ha puesto de relieve un importante declive en la motivación, participación e implicación de los estudiantes en las clases de EF durante la adolescencia (Sallis y McKenzie, 1991). Este fenómeno puede tener efectos perjudiciales sobre la salud de los adolescentes y ser la génesis del establecimiento de estilos de vida sedentarios (Garn y Sun, 2009). En consecuencia, dado el efecto positivo que pueda provocar la EF en la salud, parece pertinente comprender los procesos motivacionales, cognitivos y afectivos de los adolescentes en el contexto de la EF. El propósito de este estudio fue combinar dos marcos teóricos motivacionales: la teoría de la autodeterminación (TAD) y el marco de las metas sociales para examinar los resultados motivacionales en una muestra de estudiantes de EF.

Teoría de la Autodeterminación

En la TAD, la motivación para implicarse en una tarea puede ser descrita por tres estados motivacionales diferentes: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985). La desmotivación se refiere a situaciones donde los individuos no perciben contingencias entre los resultados y sus acciones, y en las que se experimentan sentimientos de incompetencia e incontrolabilidad.

Los comportamientos extrínsecamente motivados se caracterizan por cuatro tipos de regulación: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada. La regulación externa se produce cuando la conducta es regulada a través de medios externos, como recompensas o castigos. Por ejemplo, un individuo

puede participar en una actividad porque se siente obligado a hacerlo por otra persona significativa.

La regulación introyectada representa la primera forma de internalización, entendida como el proceso por el cual las regulaciones externas se transforman en auto regulaciones, es decir, se vuelven más autodeterminadas. Los comportamientos basados en la introyección son realizados para evitar culpabilidad y vergüenza o para obtener mejoras en el ego y sentimientos de valía (Deci y Ryan, 2000). Por ejemplo, una persona puede participar en EF porque se sentiría mal consigo misma si no lo hiciera.

Por el contrario, la regulación identificada es más autónoma o autodeterminada (Deci y Ryan, 1991). El comportamiento es valorado y percibido como escogido por propia voluntad. La motivación sigue siendo extrínseca, porque la actividad no se realiza por sí misma, por placer o satisfacción, sino como un medio para un fin (por ejemplo, lograr metas personales). Sin embargo, el comportamiento es autodeterminado porque el individuo ha decidido que la actividad es beneficiosa e importante, y por lo tanto elige libremente llevarla a cabo. En este caso, la persona experimenta un sentimiento de dirección, en lugar de obligación y presión. Por ejemplo, uno puede tomar parte en EF, ya que quiere mejorar sus habilidades deportivas.

Deci y Ryan (2000) describen la regulación integrada como la forma más autónoma de conducta extrínsecamente motivada. Se refiere a los comportamientos que se producen cuando las identificaciones han sido evaluadas y puestas en congruencia con los valores, objetivos y necesidades aprobadas personalmente, que ya son parte de uno mismo. Por ejemplo, uno puede participar en EF, porque sabe que es muy importante para tener un estilo de vida sano. La motivación integrada comparte muchas cualidades con la motivación intrínseca, pero todavía se considera extrínseca porque las conductas se realizan para alcanzar resultados importantes a nivel personal más que por el interés inherente y el disfrute en la actividad. A pe-

sar de ello, Vallerand (1997) sugirió que la regulación integrada es más frecuente en adultos que en niños ya que la gama de comportamientos que pueden ser asimilados al ego aumentan en el tiempo, el incremento de las capacidades cognitivas y el desarrollo del ego.

Según Deci y Ryan (1991), los comportamientos intrínsecamente motivados pueden ocurrir sin recompensas externas (por ejemplo, premios), se implican por su propio beneficio, es decir, por el placer, la diversión, y la satisfacción derivada de la participación en sí misma, y son desafiantes.

Los tres estados motivacionales están ordenados a lo largo de un continuo de autodeterminación y el movimiento a lo largo de este continuo es gobernado al internalizar los motivos de la participación. La TAD propone además que, cuando un estado motivacional se mueve hacia la motivación intrínseca, se da lugar a una comprensión más profunda, mayor participación, persistencia o esfuerzo y a una actitud más positiva (Vallerand, 2007). Los niveles altos de motivación intrínseca en EF son deseables, ya que esto significa que los estudiantes participarán por razones no limitadas a la influencia del entorno, es decir, será más probable que se vuelven activos físicamente por sí mismos.

Vallerand (1997) propuso el *Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca*, que postula que los diferentes tipos de motivación están influidos por una serie de factores sociales. La influencia de estos factores sociales se ejerce a través de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación (Deci y Ryan, 1985). Los contextos que apoyan la satisfacción de estas necesidades promoverán la autoregulación autónoma de los comportamientos y la diversión de los sujetos en las actividades. El modelo predice que los diferentes tipos de motivación conducen a importantes consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales.

Posteriormente, Vallerand (2001) presentó evidencias de que los comportamientos autodeterminados se producen a diferentes niveles de generalidad: situacional, con-

textual y global. En los contextos de la EF, el nivel situacional se refiere a cómo se siente el estudiante en esa clase de EF en particular. El nivel contextual refleja la actitud de los estudiantes ante la EF. Y, el nivel global se refiere a rasgos de la vida (por ejemplo, actitudes, creencias, percepciones) que son más estables y duraderos, y que guían los comportamientos adultos. Para Vallerand, los acontecimientos constantes y repetitivos que aumentan las conductas autodeterminadas en un nivel de generalidad más bajo provocarán esos cambios a un nivel superior. Esto tiene implicaciones significativas para los profesores de EF puesto que el aumento de comportamientos autodeterminados en un nivel situacional conlleva lo mismo a nivel contextual y, finalmente, asumirá la forma de disposiciones globales en los estudiantes, fomentando así adultos físicamente activos.

El estudio de Ntoumanis (2001) comprobó la secuencia de los procesos motivacionales propuesta por Vallerand (1997): “factores sociales - mediadores psicológicos - tipos de motivación- consecuencias” en el marco de la EF. El modelo de ecuación estructural (MEE) mostró que la competencia percibida era el principal mediador psicológico. La motivación intrínseca se relacionó con las consecuencias positivas, mientras que la regulación externa y la desmotivación fueron predictoras de consecuencias negativas.

Metas Sociales

La investigación que ha empleado la teoría de meta logro (Nicholls, 1989) ha realizado una importante contribución a nuestra comprensión de la motivación en el deporte y el contexto de la EF. Sin embargo, ha ignorado el deseo de mantener relaciones sociales como meta de acción adicional que sustenta la conducta en el ámbito físico. La aproximación de metas de logro puso de relieve el deseo de demostrar habilidad o competencia física como el principal energizador de la conducta. Sin embargo, Allen (2003) sostiene que este enfoque es limitado y que proporciona un cuadro incompleto de la motivación deportiva. A pesar del predo-

minio de las teorías de la motivación basadas en la habilidad, los aspectos sociales de la motivación han sido identificados en varios estudios que investigan la participación en el deporte y la EF a través de diferentes grupos de edad (por ejemplo, Allen, 2003; Cecchini, Méndez-Giménez, y Muñiz, 2002; Stuntz y Weiss, 2003). En consecuencia, la investigación ha reforzado la idea de que los estudiantes persiguen metas múltiples simultáneamente.

Recientemente, Allen (2003) desarrolló un modelo de motivación social que aborda específicamente los aspectos sociales de la motivación en el deporte. Esta perspectiva entiende la motivación como un proceso psicológico, pero el energizador central o meta de acción en un contexto social, como el deporte, es el deseo de desarrollar, mantener y demostrar enlaces o conexiones sociales con otras personas (Allen, 2003). El contexto social del deporte proporciona a los individuos oportunidades para satisfacer su necesidad de relación social. Por lo tanto, en el deporte la meta de acción deriva no sólo de la percepción individual de habilidad (teoría de meta de logro), sino también de sus percepciones de pertenencia en el ambiente deportivo.

Se han definido y examinado diferentes metas sociales, como ser prosocial y responsable (Wentzel, 1991, 1993), ganar aprobación social, honrar a la familia (Urdan y Maerhr, 1995), relacionarse con los pares, tener un alto estatus social (Hicks, 1996), afiliación social, estatus social y reconocimiento social (Allen, 2003). Las metas sociales son representaciones cognitivas sobre resultados deseados en el dominio social. En esta investigación se profundizará en dos metas sociales: *la meta de relación*, que se refiere al deseo individual de formar y mantener relaciones positivas entre los compañeros de la escuela (Patrick, Hicks, y Ryan, 1997) y *la meta de responsabilidad social*, que representa el deseo de adherirse a las normas sociales y a las expectativas de los roles (Wentzel, 1991). Existe cierta evidencia de la relación entre las metas sociales y las metas de logro en contextos académicos

(Elliot, Gable, y Mapes, 2006), y el deporte (Hodges, Allen, y Smellie, 2008), y algunos estudios recientes en EF confirman esta correlación. Por ejemplo, el estudio de Guan, McBride, y Xiang (2006) reveló que las metas de maestría eran asociadas positivamente a las metas de responsabilidad y de relación, mientras que las metas de rendimiento se relacionaban positivamente con las metas de relación. Sin embargo, Cecchini et al. (2008) verificaron la relación entre metas de maestría (aproximación y evitación) y las metas sociales, pero no así las metas de rendimiento. Los dos estudios mencionados encontraron que las metas de responsabilidad social y las metas de maestría eran los principales predictores de la persistencia/esfuerzo en las clases de EF.

Pocos estudios han conectado el marco de autodeterminación y las metas sociales en el contexto de la EF. Moreno, Parra, y González-Cutre (2008) estudiaron la relación entre la influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la desmotivación en EF, y comprobaron que las metas sociales de responsabilidad y relación predecían positivamente la satisfacción de la necesidad de relación, mientras que el contexto de apoyo a la autonomía no lo hacía significativamente. Esta satisfacción de la necesidad de relación predecía negativamente la desmotivación.

En un estudio reciente, Moreno, Hernández, y González-Cutre (2009) mostraron que la meta de responsabilidad predecía positivamente la satisfacción de la necesidad de autonomía, mientras que la meta de relación predecía positivamente la satisfacción de la necesidad de relación con los demás. A su vez, la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación con los demás predecía positivamente la motivación intrínseca, y ésta predecía positivamente la diversión.

Posteriormente, los resultados del estudio de Cecchini, González, Méndez-Giménez, y Fernández-Río (2011) mostraron que ambos tipos de metas sociales son importantes predictores de los tipos motivación más autodeterminada (motivación intrínseca, regulación identificada, y la regulación intro-

yectada). Es decir, es probable que los estudiantes que muestran altos niveles de responsabilidad y relación social sean intrínsecamente motivados. En cuanto a los tipos de motivación menos auto-determinada, sólo la meta de responsabilidad fue predictor negativo de la desmotivación.

Objetivos

Sobre la base de los precedentes mencionados, se ha diseñado un estudio considerando el marco de las metas sociales y de la autodeterminación en contextos de EF para comprender las consecuencias motivacionales del aburrimiento, esfuerzo y las intenciones de práctica futura. En concreto, el principal objetivo es comprobar el modelo predictivo de las relaciones entre las metas sociales de relación y responsabilidad, las necesidades psicológicas básicas, el tipo de regulación más autodeterminado (la motivación intrínseca), y algunos resultados motivacionales (Figura 1). Nuestra hipótesis es que ambas metas sociales ejercerían una influencia positiva en la satisfacción de los dos mediadores psicológicos (interacción social y competencia), lo que aumentaría la motivación intrínseca de los adolescentes y esto, a su vez, derivaría consecuencias positivas en cuanto al esfuerzo e intención de práctica futura, y negativas en relación al aburrimiento.

Método

Participantes

En el estudio participaron estudiantes de dos centros de educación secundaria del norte de España ($N = 318$ estudiantes; 147 mujeres, 171 varones), y sus edades se comprendían entre los 14 y los 18 años de edad ($M = 15.64$, $SD = 1.07$).

Instrumentos de evaluación

Metas sociales. Para evaluar las metas sociales de los estudiantes se empleó la escala de meta social de 11 ítems de Patrick et al. (1997), adaptada al contexto de la EF por Guan et al. (2006) (*Social Goal Scale-PE*). Moreno, González-Cutre, y Sicilia (2007)

tradujeron y la validaron esta escala al español al analizar sus propiedades psicométricas y comprobar su consistencia con población estudiantil española. Seis ítems abordan las *metas de relación* (por ejemplo, “Me gustaría llegar a conocer realmente bien a mis amigos del colegio”) y cinco ítems abordan las *metas de responsabilidad* (por ejemplo, “Intento hacer lo que el profesor me pide”). Los alfas de Cronbach originales fueron .82 y .76 para la meta de responsabilidad y la de relación, respectivamente.

Mediadores psicológicos. Las percepciones de la *competencia* fueron medidas mediante cinco ítems de la subescala de *Competencia del Inventario de Motivación Intrínseca* (IMI, McAuley, Duncan, y Tammen, 1989). Por ejemplo, “Pienso que soy bastante bueno en clase de EF. McAuley et al. (1989) informaron que la subescala de competencia tenía un alfa de Cronbach de .84. Para medir la *interacción social* se utilizó una escala elaborada por Ntoumanis (2001) de dos ítems (por ejemplo, “La participación en clase de EF me hace sentir más cerca de los otros estudiantes”). Finalmente, para medir la *autonomía* se empleó una subescala de dos ítems diseñada por este mismo autor (por ejemplo, “Puedo decidir las actividades que quiero practicar en esta clase de EF”).

Motivación intrínseca. Se midió utilizando una subescala de la *Escala del Locus Percibido de Causalidad (Perceived Locus of Causality Scale, PLOC)* desarrollada por Goudas, Biddle, y Fox (1994). Los estudiantes tenían que responder a cuatro ítems precedidos por la raíz “Participo en esta clase de EF... (por ejemplo, “porque la EF es divertida”). Esta subescala en el modelo original mostró una alfa de Cronbach de .87. Recientemente, Moreno, González-Cutre, y Chillón (2009) han validado la versión española de esta herramienta. Comprobaron una estructura factorial estable de la escala completa y encontraron fiabilidad interna para la motivación intrínseca aceptable, α de Cronbach = .84.

Consecuencias. El aburrimiento se evaluó con tres ítems desarrollados por

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y alfas de Cronbach para todas las variables

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Metas sociales					
Relación	4.23	0.79	.72	-1.30	1.99
Responsabilidad	4.35	0.67	.71	-1.13	1.10
Mediadores psicológicos					
Interacción social	3.44	1.10	.91	-0.46	-0.38
Competencia	3.55	1.02	.85	-0.55	-0.22
Tipo de motivación					
Intrínseca	4.00	0.93	.86	-0.94	0.53
Consecuencias					
Aburrimiento	1.85	1.00	.71	1.27	1.25
Esfuerzo	3.79	0.96	.75	-0.58	-0.32
Intención de ser físicamente activo	3.98	1.29	-	-1.08	-0.47

Duda, Fox, Biddle, y Armstrong (1992) para medir las respuestas afectivas de niños en la actividad física. Los autores informaron de un alfa de Cronbach de .70 en esta subescala. Por ejemplo, "Cuando juego en clase de EF, por lo general, me aburro". El esfuerzo se midió con cuatro ítems de la subescala de Esfuerzo del IMI (McAuley et al., 1989). El coeficiente alfa informado en el mismo estudio fue .84 (Por ejemplo, "Me esfuerzo mucho cuando juego en clase de EF"). Por último, la intención de ser físicamente activo en el futuro tras la escuela se evaluó con un solo ítem desarrollado también por Ntoumanis (2001) ("Me propongo hacer deporte incluso después de dejar el colegio/instituto"). De acuerdo con la teoría del comportamiento planificado, la declaración de intención de la gente es el predictor más fuerte del comportamiento.

Al objeto de simplificar las opciones de respuesta y adecuarlas al grupo de edad, los participantes respondieron en escalas Likert de 5 puntos en los todos cuestionarios, que se extendían desde "totalmente en desacuerdo" (1) a "totalmente de acuerdo" (5).

La Tabla 1 presenta las medias, desviaciones estándar, curtosis, asimetría y alfas de Cronbach para las variables utilizadas en este estudio. En general, la consistencia interna de todas las subescalas fue aceptable, excepto la de la subescala de autonomía, cu-

yo alfa de Cronbach fue .36, lo que mostró una escasa fiabilidad interna. Por este motivo la autonomía fue excluida de los análisis subsiguientes.

Procedimiento

Se obtuvo consentimiento informado de los directores de los dos institutos de secundaria. Los cuestionarios fueron cumplimentados a mediados del tercer trimestre escolar. Se comentó a los estudiantes que los cuestionarios eran anónimos y se les aseguró que sus respuestas no estarían a disposición de sus maestros o padres. También se les ofreció la opción de rechazar la participación o retirarse en cualquier momento. Todos los cuestionarios fueron completados bajo la supervisión de un investigador experimentado. La duración aproximada de la cumplimentación de los cuestionarios fue de unos 20 minutos.

Análisis estadístico

Se llevó a cabo un análisis de modelos de ecuaciones estructurales con factores latentes para comprobar el modelo de la Figura 1, en el que inicialmente se incluía una conexión más entre la responsabilidad y la interacción social. Además, se comprobó la igualdad de género del modelo derivado a través de un análisis multigrupo. Los diferentes análisis se llevaron a cabo mediante los paquetes estadísticos SPSS 18.0 y AMOS 18.0.

Tabla 2. *Matriz de correlaciones de las variables en el modelo*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Relación	1.00							
2. Responsabilidad	.23**	1.00						
3. Interacción social	.46**	.15**	1.00					
4. Competencia	.12*	.15**	.32**	1.00				
5. Motivación intrínseca	.26**	.28**	.42**	.54**	1.00			
6. Aburrimiento	-.11*	-.08	-.31**	-.37**	-.55**	1.00		
7. Esfuerzo	.26**	.32**	.41**	.40**	.56**	-.38**	1.00	
8. Intenciones de práctica	.15**	.03	.25**	.50**	.43**	-.27**	.28**	1.00

* $p < .05$ ** $p < .01$

Resultados

Los datos reflejados en la Tabla 1 revelan una ligera puntuación mayor en la meta de responsabilidad que en la meta de relación. Respecto a las necesidades psicológicas básicas, ambas se encuentran por encima de la media y se refleja una ligera puntuación mayor en la competencia percibida que en la interacción social. La puntuación en motivación intrínseca es moderadamente alta. En cuanto a las consecuencias motivacionales, los estudiantes mostraron una tendencia baja al aburrimiento, mientras que su percepción del esfuerzo y sus intenciones de práctica futura fueron moderadamente altas. En el análisis de correlación se observó que todas las variables se relacionaban de forma positiva y significativa entre sí, excepto el aburrimiento, que lo hacía negativamente con el resto.

A continuación, se utilizó un MEE para comprobar el modelo de la Figura 1, en el que se añadía una ruta de acceso entre la responsabilidad y la interacción social. La entrada de la matriz de covarianza se basó en la matriz de correlación presentada en la Tabla 2 y los resultados de estudios precedentes. Vallerand (1997) recomendó el uso de esta técnica estadística ya que puede ayudar a explorar el enfoque multidimensional de la teoría de auto-determinación.

La prueba de un modelo integral teórico con el MEE puede exigir la reducción del número de indicadores por factor latente, es-

pecialmente cuando el tamaño de la muestra no es muy grande en comparación con el número de variables en el modelo (Marsh, Richards, Johnson, Roche, y Tremayne, 1994; Vallerand, 1997). Esto se puede lograr mediante la combinación de los ítems en pares. Es decir, los primeros dos ítems por cada subescala se promedian para formar la primera pareja de ítem, y luego los dos siguientes ítems promedian para formar la segunda pareja de ítems, y así sucesivamente. Marsh et al. (1994) sugirieron el uso de pares de ítems porque son más fiables, tienden a ser distribuidos más normalmente, y porque la relación entre el número de variables medidas y el número de participantes del estudio se reduce a la mitad. En este estudio, el uso de pares de ítems dio lugar a dos variables observadas como indicadores de cada factor latente.

Para examinar la hipótesis de este estudio, se comprobó el modelo de la Figura 1 con el MEE al que se añadió una ruta de acceso entre la responsabilidad y la interacción social. Los datos fueron analizados mediante el análisis de máxima verosimilitud, dado que el coeficiente de Mardia resultó elevado (73.40). Este análisis es recomendado cuando los datos no se distribuyen normalmente. Con el fin de evaluar la adecuación del ajuste del modelo propuesto a los datos empíricos, se examinaron diversos índices de bondad de ajuste: la ratio del χ^2 (utilizado con el análisis robusto de máxima verosimilitud) para los grados de libertad

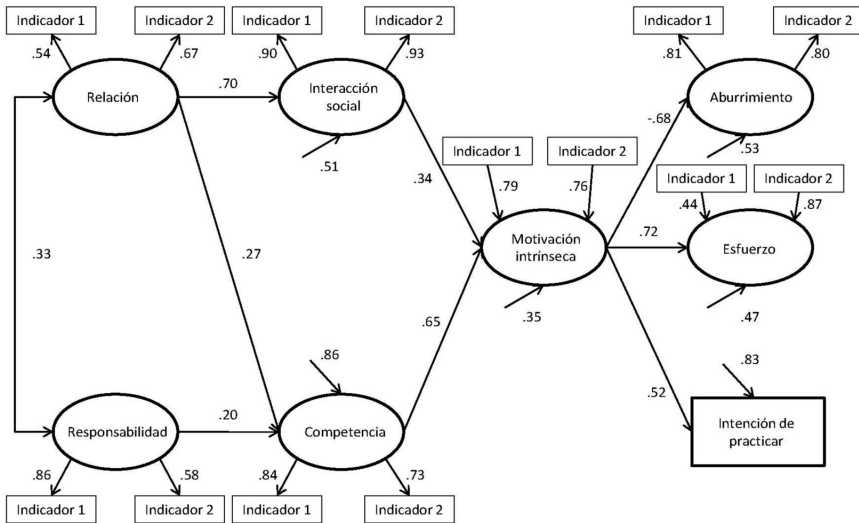


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales que muestra las relaciones entre las metas sociales, los mediadores psicológicos, la motivación intrínseca y el aburrimiento, intención de práctica y esfuerzo en Educación Física. (Nota. Todos los parámetros están estandarizados y son estadísticamente significativos. Las varianzas se muestran con las flechas más pequeñas).

(χ^2/df), Robust Comparative Fit Index (RCFI), Nonnormed Fit Index de Bentler-Bonett (NNFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). En general, se indica un buen ajuste de un modelo específico a los datos existentes cuando la proporción χ^2/df es inferior a 3, los índices RCFI y NNFI están por encima de .85 (idealmente, por encima de .90), y el RMSEA y SRMSR están por debajo de .07. Los índices de ajuste mostraron que la hipótesis del modelo se ajustaba razonablemente bien a los datos, sin embargo, se decidió retirar la ruta de acceso entre la responsabilidad y la interacción social porque no era significativa. Una vez retirada, los resultados fueron satisfactorios y pudimos comprobar un modelo conceptual más robusto: $\chi^2(82) = 189.8, p < .001; \chi^2/df = 2.31; RCFI = .94; NNFI = .90; RMSEA = .06; SRMSR = .06$.

Los resultados de este modelo (Figura 1) revelaron que la meta de relación predecía positivamente la interacción social ($\beta = .70$) y también la competencia percibida ($\beta =$

.27), mientras que la meta de responsabilidad predecía positivamente la competencia ($\beta = .20$). A su vez, la interacción social ($\beta = .34$) y la competencia percibida ($\beta = .65$) predecían positivamente la motivación intrínseca, mientras que ésta, a su vez, predecía positivamente el esfuerzo ($\beta = .72$) y la intención de práctica futura ($\beta = .52$) y, negativamente, el aburrimiento ($\beta = -.68$), explicando el 47%, 83%, y 53% de la varianza, respectivamente.

Finalmente, para comprobar si el modelo estructural era invariante en función del género, se realizó un análisis multigrupo. Los resultados mostraron un buen ajuste, por lo que se puede aceptar esa hipótesis: $\chi^2(164) = 293.9, p < .001; \chi^2/df = 1.79; RCFI = .91; NNFI = .89; RMSEA = .06; SRMSR = .07$.

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este trabajo fue introducir las metas sociales en la secuencia de los procesos motivacionales descrita por

el Vallerand (1997) en el contexto de la EF. En concreto, se comprobó un modelo predictivo de las relaciones entre las metas sociales de relación y responsabilidad, las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y algunos resultados motivacionales como el esfuerzo, las intenciones de práctica futura y el aburrimiento.

En primer lugar, los resultados del MEE señalaron que la meta de relación predecía positivamente la interacción social y, en menor medida, la competencia percibida, mientras que la meta de responsabilidad predecía positivamente la competencia. Es posible que los estudiantes que se proponen mantener relaciones positivas con sus compañeros y fortalecer su amistad, consigan cumplir su objetivo y satisfacer su necesidad de relación. Este resultado es congruente con los de estudios previos en EF (Cecchini et al., 2008; Guan, Xiang et al., 2006; Moreno et al., 2008, 2009). De la misma manera, la misma meta de relación junto con la meta de responsabilidad podría satisfacer la percepción de competencia. Los alumnos que desean cumplir las reglas de clase y adherirse a las expectativas de rol, y además se esfuerzan por formar relaciones profundas con sus compañeros ven satisfecha en mayor medida esa necesidad de competencia. Patrick et al. (1997) y Wentzel (1991, 1993) apuntaron que los alumnos con metas de responsabilidad alcanzaban mayores calificaciones escolares y se percibían con mayor autoeficacia. En el ámbito de la EF esta relación todavía no había sido suficientemente estudiada. En este trabajo hemos comprobado cómo la anexión de ambas metas predice la satisfacción de la competencia física. Los estudiantes que se esfuerzan por interactuar positivamente con sus compañeros y cumplir las normas de clase, se sienten más capaces de satisfacer las demandas de esta situación, en este caso, se sienten más eficaces físicamente. En suma, las metas de intimidad contribuyen junto con las de responsabilidad en la percepción de competencia. En este estudio se reafirma la idea de que las metas de relación y responsabilidad de los estudiantes pueden ser determinantes de la

satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Además, deberían ser consideradas junto a las metas de logro y los demás factores sociales, como el clima motivacional creado por el profesor.

En segundo lugar, y de manera consecuente con los postulados del modelo jerárquico de Vallerand (1997, 2007), el modelo también reveló que la satisfacción de las necesidades de interacción social y de competencia predecía positivamente la motivación intrínseca. Ésta, a su vez, predecía las consecuencias más positivas, como por ejemplo la intención de práctica y el esfuerzo percibido y, negativamente, el aburrimiento. De manera congruente con estos datos, en el estudio de Moreno et al. (2009) la motivación intrínseca se relacionó positivamente con la diversión.

Por otro lado, los resultados del análisis multigrupo revelaron invarianza de género en el modelo propuesto, lo que significa que las relaciones establecidas son aplicables tanto para los adolescentes varones como para las mujeres. Además, este análisis refuerza la necesidad de considerar las metas sociales junto con los postulados de la TAD, y establece que los procesos y constructos definidos son universales. Estos resultados apoyan la utilidad del modelo y su aplicación en el contexto de la EF.

Los resultados obtenidos podrían tener implicaciones didácticas; los docentes deberían esforzarse por ayudar a los estudiantes a fijar las metas sociales de responsabilidad y de relación. Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, y Milosis (2007) consideraron que las metas sociales, al igual que las metas de logro, están determinadas por el clima motivacional percibido. Como señalan González-Cutre, Sicilia, Moreno, y Fernández-Balboa (2009), el clima de implicación en la tarea puede influir positivamente en ambas metas sociales. Si un profesor persigue la implicación activa de los estudiantes, por ejemplo, en la toma de decisiones, y les involucra en actividades orientadas hacia el descubrimiento y el establecimiento de metas a corto y largo plazo, es razonable suponer que los estudiantes aprenderán a ser responsa-

bles. Por otra parte, si el docente establece actividades de grupo en las que se aseguran las mismas oportunidades para todos, se ofrecen recompensas similares y se evitan las comparaciones inoportunas, es más probable que los estudiantes establezcan metas de relación. El MEE testado por González-Cutre et al. (2009), reveló que el clima de implicación en la tarea predecía positivamente las metas sociales (responsabilidad y relación). Este trabajo profundizó en el diseño apropiado de los elementos del TARGET (Ames, 1992) para lograr tal fin, lo que da pautas a los profesores sobre cómo estructurar e implementar sus sesiones de EF al objeto de fomentar las metas sociales entre sus estudiantes. En concreto, generando un cli-

ma que priorice el aprendizaje cooperativo, el esfuerzo, la mejora personal y la asunción de roles.

Este estudio cuenta con algunas limitaciones dado que solo se tuvieron en cuenta las metas sociales de responsabilidad y de relación, y no otras como las metas de estatus social o reconocimiento social. Por otro lado, la escasa fiabilidad de la escala de autonomía hizo necesario eliminar este mediador psicológico. Futuras investigaciones deberían considerar, por tanto, otras metas sociales y volver a testar el modelo con todos sus elementos, incluyendo los factores sociales preliminares del modelo, como el clima motivacional generado por el docente.

Referencias

- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(4), 551-567.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A. Fernández-Río, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de EF. *Psicothema*, 20(2), 260-265.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations reported by students in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., y Muñoz, J. (2002). Motivos de práctica deportiva en escolares españoles. *Psicothema*, 14, 523-531.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. En R. Deinstbier (Ed.), *Perspectives on motivation. Nebraska symposium on motivation, Vol. 38* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Duda, J. L., Fox, K., Biddle, S. J. H., y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Elliot, A. J., Gable, S. L., y Mapes, R. R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 378-391.
- Garn, A., y Sun, H. (2009). Approach-Avoidance motivational profiles in early adolescents to the PACER Fitness Test. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 400-421.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J. A., y Fernández-Balboa J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 422-440.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., y Fox, K. R. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school PE classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Guan, J., McBride, R., y Xiang, P. (2006). Reliability and validity evidence for the Social Goal Scale-PE (SGS-PE) in high school settings. *Journal of Teaching in PE*, 25, 226-238.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and

- students' reported persistence and effort in high school PE. *Journal of Teaching in PE*, 25, 58-74.
- Hicks, L. (1996). *Changes and stability in social and academic goals during junior high school*. Artículo presentado en el encuentro de la Society for Research in Adolescence, Boston, MA.
- Hodges, K., Allen, J. B., y Smellie, L. (2008). Motivation in Masters sport: Achievement and social goals. *Psychology of Sport y Exercise*, 9, 157-176.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical self-description questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- McAuley, E., Duncan, T. E., y Tammen, V. V. (1989). Causal attributions and affective reactions to disconfirming outcomes in motor performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 187-200.
- McKenzie, T. L. (2001). Promoting physical activity in youth: focus on middle school environments, *Quest*, 53(3), 326-334.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de EF. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Moreno, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influence of autonomy support social goals and relatedness on amotivation in PE classes. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Moreno, J. A., Hernández A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., y Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.
- Patrick, H., Hicks, L., y Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Sallis, J. F., y McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.
- Shephard, R., y Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12, 34-50.
- Stuntz, C. P., y Weiss, M. R. (2003). Influence of social goal orientations and peers on unsportsmanlike play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 421-435.
- Trudeau, F., Laurencelle, L., Tremblay, J., Rajic, M., y Shephard, R. J. (1999). Daily primary school physical education: effects on physical activity during adult life. *Medicine y Science in Sports y Exercise*, 31(1), 111-117.
- Urda, T. C., y Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G.C. Roberts (Ed.) *Advances in Motivation in Sport Exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum, y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3ª ed., pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.

La equidad de género en Educación Física: influencia de los medios de comunicación

Óscar del Castillo
Universidad de Sevilla

El objetivo de la presente investigación es valorar la información vinculada con la actividad físico-deportiva transmitida al alumnado por los medios de comunicación de masas y su influencia en la construcción equitativa del género, dentro de las sesiones prácticas de Educación Física en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Para ello se aplicó un cuestionario *ad hoc* a una muestra de 198 estudiantes. La validez del instrumento se analizó por tres medios distintos: estadísticamente, grupo de expertos y prueba piloto. La fiabilidad se determinó a través del Coeficiente Alpha de Cronbach, que arrojó un valor de .703. Con los datos obtenidos, se realizó una estadística descriptiva y un análisis discriminante (cluster), en ambos casos por género. Los resultados muestran conductas sexistas en los medios de comunicación de masas, tanto cualitativas como cuantitativas, en los modelos presentados, la actitud deportiva vinculada a cada género, el interés deportivo y el consumo televisivo por género. En conclusión, se señala a los medios de comunicación de masas como un factor de influencia en la construcción equitativa del género de nuestro alumnado.

Palabras clave: Discriminación sexual, Educación Secundaria, encuesta, Educación Física, medios de comunicación de masas.

Gender equity in Physical Education: influence of the media. The aim of this study is to assess information related to physical activity and sport transmitted to our students by the media and its influence on the construction of gender equality within the practical sessions of Physical Education at the stage of secondary education. To this end, an ad hoc questionnaire was applied to a sample of 198 students. The validity of the instrument was analyzed by three different methods: statistically, group of experts and pilot testing. The reliability was established using the Cronbach Alpha coefficient. Alpha value for the scale formed by the items applied to the sample of students from under study was .703. The obtained data were analyzed by descriptive statistics and discriminant analysis (cluster), in both cases by gender. The results show sexist behavior in the media, both qualitative and quantitative, in the models, sporting attitude linked to each sex, sports interest and television consumption by gender. In conclusion, it points to the mass media as an influential factor in the construction of gender equality for our students.

Keywords: Sex discrimination, Secondary Education, survey, Physical Education, mass media.

Para entender mejor la gran influencia de los medios de comunicación en el desarrollo de una Educación Física equitativa respecto a la formación del género de nues-

tro alumnado hay que posicionarse frente a una actividad físico-deportiva estrechamente vinculada al deporte espectáculo, elemento, este último, con una enorme presencia social, política, económica y mediática (García, 2006).

Esta fuerte dimensión social y, sobre todo, su influyente potencia económica, hacen que la actividad física y el deporte

sea uno de los principales objetivos de los medios de comunicación (Dunning, 2003). Partiendo de esta situación, a nadie escapa que el Deporte se ha convertido en una potente actividad económica e industrial que fabrica productos para un mercado y para un consumidor que los absorba (Barbero, 1992). En este sentido los deportistas y las deportistas se convierten en productores y los espectadores en consumidores. El deportista se convierte, así, en el generador de un modelo de consumo que será *comprado*, en el caso que nos ocupa, por nuestro alumnado.

Al planteamiento anterior se debe unir el que estos productos de consumo no son asépticos. Muy al contrario, están cargados de valores, estereotipos y roles que son transmitidos por un lenguaje universal, el del deporte, que facilita su difusión y supera las barreras con las que chocan otros sistemas mediáticos para ser absorbidos por un alumnado de cualquier condición, culto o inculto, rico o pobre (Greendorfer, 1981).

Para dar respuesta a cómo se lleva a cabo el posible proceso discriminatorio que sufre la mujer a través de la imagen mostrada de ella en los medios de comunicación se va a analizar dicho proceso desde una doble óptica: una primera cuantitativa para, posteriormente, posicionarnos en un punto de vista más cualitativo.

Desde el punto de vista cuantitativo, se puede observar qué modelos llegan a nuestro alumnado y con qué frecuencia a través de los medios de comunicación y, en consecuencia, cuáles son los estereotipos, roles, normas, valores y actitudes transmitidos por los mismos.

En este sentido, los datos son concluyentes a favor del modelo masculino. Frideres y Palao (2006), en un estudio sobre los modelos transmitidos a través de periódicos digitales, destacan que por cada noticia referida a las mujeres hay quince noticias referidas a los hombres. Autores como Ibáñez (2001) o Koivula (1999) dan valores por encima del 85% de noticias o artículos deportivos referidos a los hombres frente a valores en torno al 5% para las mujeres.

Aparece así una marcada diferencia de porcentajes que nos da una idea, en cuanto al género, del tipo de modelos que promueven y desarrollan los medios de comunicación, con la consiguiente carga de sexismo y discriminación implícita en ellos hacia la mujer. La escasez de modelos femeninos (Alfaro, 2004) provoca una gran dificultad y segregación, dentro de las clases de Educación Física, para iniciarse y practicar actividad física y deportiva por parte del género femenino (Messner, Duncan, y Cooky, 2003). Obviando el modelo femenino, se está perdiendo la oportunidad de, como señala Moreno, Martínez, y Alonso (2006), incrementar el atractivo de la Educación Física para el género femenino a través la presentación de modelos de mujeres deportistas de alto nivel, modelos que proporcionan elementos positivos a seguir.

Esta discriminación se acentúa más aún, al observar que los deportes más utilizados a nivel informativo son mayoritariamente de carácter masculino como, por ejemplo, fútbol, baloncesto, tenis y motor (VV. AA., 2007), acaparando solo ellos, entre el 66% y el 73% de las noticias deportivas.

Por su parte, Durbá (2006), en un estudio realizado sobre la relación existente entre deporte y televisión (concretamente sobre la publicidad en esta), determina que un 47% de los modelos utilizados en los anuncios analizados en su investigación corresponden al género masculino. El 21% corresponde a modelos femeninos y el restante 32% corresponde a modelos de los dos géneros en el mismo anuncio.

En cuanto al perfil sociodemográfico de la población que consume deporte por televisión, autores como García (2006) indican que el cuádruple de hombres que de mujeres ve actividades físico-deportivas por televisión. En este sentido, Porras (2007) también detectó una tendencia parecida a favor del género masculino en la asistencia a espectáculos deportivos (52.3% para el género masculino frente a un 19.3% para el femenino).

Desde un punto de vista cualitativo, se observa que los estereotipos de género transmitidos en publicaciones especializa-

das en actividad física y deportiva nos muestran modelos altamente estereotipados con carácter masculino (López y Castañer, 2006; Táboas y Rey, 2007). Así pues, el alumno se asocia a un modelo de hombre deportista joven, musculoso, vestido con ropa deportiva, competitivo y triunfador. Frente a este modelo aparece el de la mujer, que vincula a nuestras alumnas a una mujer delgada (Castillo, 2009), que practica actividades consideradas tradicionalmente femeninas no competitivas, en actitud pasiva (posando) acompañando al hombre y con el cuerpo desnudo como reclamo publicitario. A su vez, esta imagen se aleja de la seriedad y concentración presentada en el modelo masculino.

La desproporción observada hasta aquí, en cuanto a la cantidad y calidad de los modelos informativos recibidos a través de los medios de comunicación, no parece que responda a una práctica deportiva variada y significativa. Asimismo, tampoco se tienen en cuenta, salvo excepciones, ni a quién va dirigida la información, ni la capacidad de análisis y asimilación de, en este caso, el alumnado. Esta imagen repercute negativamente y merma las posibilidades de la Educación Física en cuanto a la educación en valores, para la salud, etc., que puede ofrecer la práctica deportiva actual (Romero, 2008).

Una Educación Física crítica y reflexiva debe preocuparse por analizar qué información hacen llegar los medios de comunicación diariamente a nuestro alumnado y cómo influyen en la consecución de las actitudes, normas y valores equitativos respecto al género que en ellos queremos inculcar (Prat y Soler, 2003).

En este sentido, autores como Barragán y González (2007) señalan la necesidad de revisar la situación educativa planteada y prescrita en currículo. Para esta investigación, dicha revisión se centra en uno de los factores que presenta mayor influencia en la construcción de la identidad de género del alumnado: el uso de la información transmitida por los medios de comunicación utilizada por el profesorado en sus sesiones prácti-

cas y su potencia sexista. De este modo se puede capacitar al profesorado para la toma de decisiones necesaria ante su intervención social (Fernández, 2006) y frente a las finalidades y los valores educativos que, desde una planificación (Baena y Ruiz, 2009) y acción colaborativa con otros profesionales (Blández, 1996), guiarán su acción docente hacia la equidad de género de su alumnado.

Con este propósito, y de acuerdo a los planteamientos de autores como Padilla, González, y Pérez (1998), se ha elaborado un cuestionario para evidenciar, desde el contexto de práctica diario de las clases de Educación Física, factores discriminantes relativos a la calidad y cantidad de la información transmitida por los citados medios a nuestro alumnado y su relación con el género. Con él pretendemos responder a nuestra predicción como hipótesis de que *los medios de comunicación son un factor de influencia cuantitativa y cualitativa en la formación equitativa del género de nuestro alumnado.*

Método

Participantes

La elección de la muestra, en cuanto a centros y cursos, se realizó mediante *muestreo incidental* (Salkind, 1999), respondiendo a la accesibilidad manifestada por el alumnado para llevar a cabo la recogida de datos necesaria para el estudio propuesto. Así, la muestra quedó conformada por un total de 198 estudiantes. De ellos, 116 son alumnos y 82 alumnas, presentando una proporción del 58.5% para el género masculino y de un 41.5% para el femenino. La edad del alumnado estaba comprendida entre los 12 y 14 años ($M = 13.1$; $DT = 0.75$). De estos datos se puede establecer que la investigación se vincula a ambos géneros y recoge el rango de edad característico de los niveles educativos que se pretende investigar.

Instrumento

En función de las propuestas de Colás y Buendía (1998), se ha llevado a cabo una encuesta a partir de la elaboración de un

Tabla 1. *Encuesta equidad de género y medios de comunicación de masas*

Factor	Ítem	Escala de valoración
Medios de comunicación	1. ¿Te gusta ver deporte por televisión?	Sí / No
	2. El objetivo de deporte en televisión es vender productos...	Sí / No
	3. Debería haber más retransmisiones deportivas de mujeres por televisión.	Sí / No
	4. En televisión los hombres y las mujeres que hacen deporte son jóvenes.	Sí / No
	5. La mujer siempre sale guapa y arreglada haciendo deporte.	Sí / No
	6. El hombre siempre sale guapo y arreglado haciendo deporte.	Sí / No
	7. Los hombres de los anuncios son musculosos.	Sí / No
	8. Las mujeres de los anuncios son delgadas.	Sí / No
	9. La imagen que ves en los medios de comunicación de los hombres y mujeres te hace sentir inferior.	Sí / No
	10. ¿Has comprado alguna vez una revista o periódico deportivo?	Sí / No

cuestionario *ad hoc* (Tabla 1). Partiendo del objetivo de investigación, se decidió desarrollar un instrumento específico para la recogida de datos que dieran respuesta a las necesidades empíricas del estudio en su contexto. El instrumento de recogida de datos que aquí se presenta forma parte de otro más exhaustivo denominado “*Encuesta sobre factores psicosociales que afectan al alumnado en la enseñanza equitativa de las clases de Educación Física*” (Castillo, 2009).

La validez del cuestionario ha sido analizada por tres medios distintos: estadísticamente, grupo de expertos y prueba piloto (25 alumnos y 25 alumnas).

La validez estadística ha sido evaluada por un estadístico especialista de la Universidad de Sevilla como un estudio coherente y de aplicabilidad en el mundo de la Educación Física. Respecto al grupo de expertos, el cuestionario ha sido estudiado por dos expertos de reconocido prestigio en el ámbito de la educación universitaria, con vínculos en el mundo de la Educación Física y, por último, la validación en el centro escolar consistió en una prueba piloto dirigida a una muestra representativa de la población estudiada. De esta forma se validó su contenido en cuanto a estructura, terminología y tiempo medio de cumplimentación.

Por otro lado, se utilizó el Coeficiente Alpha de Cronbach para determinar la fiabilidad del instrumento. El valor Alpha para la escala formada por los ítems aplicados a la

muestra de alumnas y alumnos objeto de estudio fue de .703.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados por el propio investigador. Los datos obtenidos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS, en su versión 13.0.

Principalmente, se ha realizado una estadística descriptiva a través de un análisis de contingencias para ver la situación de los distintos perfiles que han respondido el cuestionario. Para dicho análisis se han empleado tablas de contingencias por género. A su vez, se ha realizado un análisis multivariante, análisis discriminante a través de cluster, con el fin de obtener grupos homogéneos por género. A través de estos cluster se pueden establecer las respuestas del alumnado más significativas en cuanto a la influencia en la formación equitativa del género de la dimensión medios de comunicación en relación al género del profesorado.

Resultados

Los resultados de la presente investigación se muestran en la Tabla 2. Respecto al análisis e interpretación de los datos del ítem 1, se puede señalar que casi tres cuartas partes del alumnado encuestado dice que le gusta ver deporte por televisión. En cuanto a las respuestas dadas a esta pregunta en función del género son los alumnos, en un

Tabla 2. Tabla de contingencia por género (Medios de comunicación)

Ítems	Alumno %				Alumna %				Total Alumnado %			
	Sí	No	Ns/Nc	Sf	No	Ns/Nc	Sf	No	Ns/Nc	Sf	No	Ns/Nc
1.- ¿Te gusta ver el deporte por televisión?	80.2	19.0	0.8	64.6	34.1	1.3	73.7	25.3	1.0			
2.-El objetivo de deporte en televisión es vender productos...	44.8	55.2	-	42.7	57.3	-	43.9	56.1	-			
3.-Debería haber más retransmisiones deportivas de mujeres por televisión.	80.2	18.1	1.7	85.4	12.2	2.4	82.3	15.7	2.0			
4.-En televisión los hombres y las mujeres que hacen deporte son jóvenes.	72.4	27.6	-	67.1	32.9	-	70.2	29.8	-			
5.-La mujer siempre sale guapa y arreglada haciendo deporte.	25.6	74.4	-	35.4	64.6	-	30.8	69.2	-			
6.-El hombre siempre sale guapo y arreglado haciendo deporte	32.8	67.2	-	29.3	70.7	-	31.3	68.7	-			
7.-Los hombres de los anuncios son musculosos	82.9	15.9	1.2	81.0	17.3	1.7	81.8	16.7	1.5			
8.-Las mujeres de los anuncios son delgadas	89.7	9.5	0.8	89.0	11	-	89.4	10.1	0.5			
9.-La imagen que ves en los medios de comunicación te hace sentir inferior...	23.3	76.7	-	26.8	73.2	-	24.7	75.3	-			
10.- ¿Has comprado alguna vez una revista o periódico deportivo?	73.3	24.1	2.6	54.9	42.7	2.4	65.7	31.8	2.5			

15.6% más que las alumnas, quienes manifiestan esta predilección.

En relación al ítem 2, se observa que casi la mitad de los individuos encuestados creen que el objetivo del deporte en televisión es vender productos relacionados con él. Al interpretar estos datos por género, la tabla de contingencia muestra diferencias a favor de los alumnos, aunque escasas (2.1%).

La demanda de actividad física o deporte femenino en televisión queda reflejada en el ítem 3. En él, el alumnado indica que debería haber más retransmisiones deportivas de mujeres por televisión. Esta gran demanda es llevada a cabo de forma muy similar por ambos géneros, como se puede observar en la Tabla 2, con una ligera diferencia a favor de las alumnas (5.2% más).

Más de la mitad del alumnado encuestado informa que los modelos deportivos que ve en televisión son jóvenes –tem 4–. En función del género del alumnado, son los alumnos, con una diferencia del 5.3% en relación a las alumnas, los que más se posicionan en esta afirmación.

Otro de los modelos sexistas que aparecen continuamente en los medios de comunicación hace referencia a la estética de las deportistas. Para comprobar el calado que tienen dichos modelos entre el alumnado se ha planteado el ítem 5. En este sentido, más de la mitad del alumnado encuestado opina que las mujeres *No* siempre salen guapas y arregladas haciendo deporte. Si analizamos esta frecuencia por género, la Tabla 2 muestra que son las alumnas quienes más opinan que las mujeres siempre salen guapas y arregladas haciendo deporte (9.8% más que los alumnos). Asimismo, si la pregunta es realizada sobre los hombres –ítem 6– se observa cómo los datos prácticamente se mantienen en la misma línea. Así pues, se ha constatado que los estudiantes encuestados indican que los hombres *No* siempre salen guapos y arreglados cuando hacen deporte. En este caso, son los alumnos quienes presentan mayores frecuencias en relación a la percepción de estos modelos (3.5% más que las mujeres).

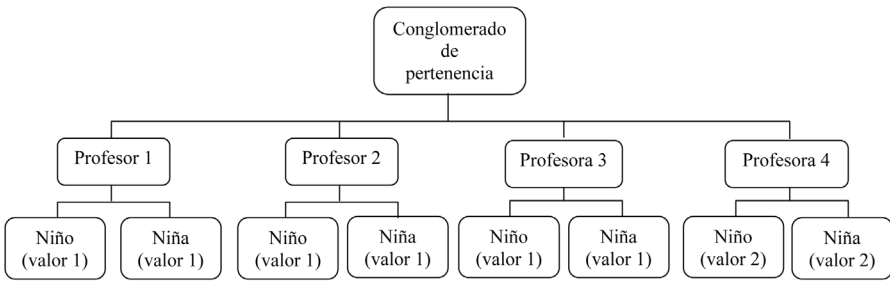


Figura 1. Conglomerados de pertenencia.

Por su parte, los hombres son presentados al alumnado siguiendo un modelo o estereotipo, normalmente, muy difícil de alcanzar por ellos. A este respecto, el ítem 7 responde a esta realidad ya que, ante esta pregunta, un alto porcentaje del alumnado opina que los hombres de los anuncios son musculosos. Al comparar los datos por género, la tabla de contingencia muestra que son los alumnos los que en mayor medida tienen esta percepción (1.9% más que las alumnas).

Si se centra la atención en los modelos femeninos, ítem 8, la Tabla 2 muestra que, a este respecto, un gran porcentaje del alumnado, 89.4%, percibe que las mujeres de los anuncios son delgadas. Nuevamente, son los alumnos quienes presentan en mayor medida esta percepción sobre el modelo corporal presentado.

De las respuestas anteriores, se puede pensar que los modelos presentados pueden provocar un agravio comparativo entre el alumnado. Para confirmar o rechazar esta idea, se ha planteado el ítem 9. A este respecto, se ha constatado que al contrario de lo que se esperaba, tres de cada cuatro estudiantes encuestados indican que la imagen que ven en los medios de comunicación, de hombres y mujeres, *No* les hace sentir feos o inferiores. Las respuestas dadas a esta pregunta por género muestran que un 3.5% más de alumnas que de alumnos se posicionan en esta afirmación.

Por último, el ítem 10 pretende mostrar el interés del alumnado por las noticias relacionadas con el ámbito deportivo. A su vez,

se pretende constatar si existe un género que muestre un interés especial sobre estas publicaciones. A este respecto se observa que más de la mitad de los sujetos encuestados indica haber comprado alguna vez una revista o periódico deportivo. Cuando se analiza este porcentaje por género, se puede comprobar que este se inclina a favor de los alumnos, con valores de un 18.4% más que las alumnas.

Finalmente, se ha llevado a cabo un análisis discriminante para relacionar las respuestas por género del alumnado a los ítems de la dimensión medios de comunicación, con el género del profesorado. De la combinación de estos dos factores se han obtenido ocho grupos diferentes. Después de llevar a cabo un análisis exhaustivo para determinar el número de cluster apropiado y necesario, se decidió seleccionar 2 cluster para esta investigación. Asimismo, se decidió mantener este número de cluster en el análisis de los diferentes ítems. En la Figura 1 se muestran los cluster a los que pertenece cada grupo. Como se puede observar, los alumnos y las alumnas de la profesora 4 tienen una opinión diferente del alumnado del resto del profesorado.

La fiabilidad de este bloque de datos se analizó con una correlación canónica de .978. Como se puede observar es altamente explicativa y, por tanto, los datos son fiables. Por otro lado, se ha obtenido un $\chi^2=17.2$ ($p=.000$) y una Lambda de Wilks de .044.

De este modo, la pregunta que ha quedado en el análisis de este bloque tras aplicar

Tabla 3. Funciones en los centroides de los grupos

Promedio de vinculación (entre grupos)	Función 1
1	-2,337
2	7,010

el método por pasos con F para distancias pares ($F = 121.04$) ha sido: *Debería haber más retransmisiones deportivas de mujeres por televisión*. En la Tabla 3 se muestran los resultados obtenidos indicando la posición de los centroides de los conglomerados, es decir, el resultado sobre las funciones explicativas.

Debido a que el centroide del cluster 2 es positivo y alto, se puede inferir que los alumnos pertenecientes al cluster 2 (profesora 4) creen, en mayor medida que el resto del alumnado, que debería haber más retransmisiones deportivas de mujeres por televisión. El resultado obtenido plantea una perspectiva de investigación sobre la necesidad de analizar si el género del profesorado es determinante para la transmisión de la idea señalada en el ítem 7.

Discusión y Conclusiones

El presente estudio muestra una influencia de los medios de comunicación en la formación del género del alumnado. Esta influencia se da a favor de los alumnos, tanto cualitativa como cuantitativamente, en los modelos presentados, la actitud deportiva vinculada a cada género, el interés deportivo y el consumo televisivo por género, como se ha podido observar en siete de los diez ítems analizados.

Al cotejar los datos obtenidos en la investigación –según los cuales los alumnos son los principales consumidores de deporte televisivo y literatura deportiva, ítems 1 y 10–, con estudios sobre la oferta y consumo deportivo en los medios de comunicación (VV.AA., 2007) y presenciales (Porras, 2007), se pudo comprobar que existe una relación directa entre dicha oferta y el género masculino como principal, y casi exclusivo,

demandante. Esta afirmación es coherente con los estudios de Alfaro (2004), Frideres y Palao (2006), García (2006) y González (2006), quienes muestran frecuencias muy superiores de noticias o artículos deportivos referidos a los hombres (entre el 73% y el 95%), frente a los valores establecidos para las mujeres (en torno al 5%). En este sentido, se encuentra un claro sexismo reforzado por el deporte como producto de consumo. No obstante, como mostró en el análisis discriminante, las alumnas manifiestan un mayor interés en que se aumente la oferta deportiva femenina por televisión (ítem 3), dato en consonancia con el estudio de Castillo (2009).

Por otra parte, en relación con los modelos presentados por los medios de comunicación, el alumnado objeto de estudio percibe a través de ellos que los hombres y mujeres deportistas son jóvenes, siendo las mujeres delgadas y los hombres musculosos (ítems 4-8). En este sentido, los datos coinciden con los estudios de Durbá (2006), López y Castañer (2006), Táboas y Rey (2007) y Tirado (2006), en relación con los estereotipos de género transmitidos en las publicaciones deportivas.

Respecto al proceso discriminatorio que ha sufrido la mujer a través de la imagen mostrada de ella en los medios de comunicación, el estudio ha revelado que, tras el análisis de los datos obtenidos en el ítem 9, sobre el sentimiento de inferioridad mostrado por la comparación con los modelos ofrecidos, las alumnas, más que los alumnos, se sienten infelices con su cuerpo por la comparación con los modelos ofrecidos. En este sentido se encuentra coherencia con los estudios de Aldridge (1998) y Mason (1995). Sobre esta misma línea de pensamiento, se ha pensado que los modelos ofrecidos por la

publicidad, no responden a la realidad social. Como ya se señaló con anterioridad, y de acuerdo con estudios como los de Casimiro (1999) y Mendoza (2000), si no se realiza un análisis crítico de esta realidad con el alumnado, se estará estigmatizando, estereotipando y discriminando los valores de nuestro cuerpo y, por tanto, de la Educación Física.

Por otro lado, tanto los alumnos como las alumnas relacionan su género con modelos cercanos al rendimiento deportivo (ambos reflejan el esfuerzo y la intensidad deportiva en las imágenes). A este respecto, se puede señalar que los datos recogidos en el cuestionario, al indicar que esta percepción es asumida en igual medida por ambos géneros, no concuerdan con los de López y Castañer (2006). Para ellos, la mujer aparece posando frente al dinamismo masculino.

En último lugar, se puede observar que los dos géneros poseen una visión poco mercantilista del deporte –ítem 2–, si bien esta tendencia es algo más marcada en el género masculino. Esta concepción deportiva orientada al consumo es contraria a los estudios de Dunning (2003) u Olivera (2005), quienes señalan como uno de los objetivos fundamentales de la actividad físico-deportiva, y que la sustenta, la venta de productos relacionados con esta.

La gran diferencia en los modelos recibidos por el alumnado a través de los medios de comunicación –tanto cualitativa, como cuantitativa–, no parece que responda a una realidad sobre la Educación Física significativa para ambos géneros desde distintos planteamientos didácticos (González,

Cecchini, Fernández, y Méndez, 2008). En total acuerdo con Castillo (2009) y Romero (2008), se piensa que este uso sexista de la actividad físico-deportiva merma enormemente las posibilidades educativas en valores que nos ofrece la Educación Física.

Dentro de los factores sociológicos que influyen en la formación del género, se ha comprobado la influencia de los medios de comunicación como agente sexista, al transmitir modelos y actitudes sexistas hacia nuestro alumnado centrándose casi en su totalidad en el género masculino como modelo de referencia. Asimismo, se puede vincular esta aseveración a un mayor interés, por parte de los alumnos, por la información deportiva emitida en los medios de comunicación, así como un mayor consumo de revistas, periódicos deportivos y deporte televisivo. Del mismo modo, el tipo y número de modelos que en el mundo deportivo aparece, en todas sus facetas, muestra una evidente desviación a favor del género masculino. Esta casi exclusión de la mujer del mundo de la actividad física y el deporte, de la que no escapa en igual medida la Educación Física, es transmitida por los medios de comunicación y supone una gran discriminación que repercute negativamente en dimensiones como los estereotipos y roles, las expectativas o las atribuciones.

Desde una responsabilidad docente, se deben diseñar estrategias de intervención que compensen esta tendencia sexista proporcionando a nuestro alumnado modelos representativos de los dos géneros, en igualdad cuantitativa y cualitativa y que, además, estén vinculados a las necesidades e intereses tanto de alumnos como de alumnas.

Referencias

- Aldridge, M. (1998). *On display and vulnerable: and investigation of the importance and significance of body image and self image for girls in Physical Education* (Tesis doctoral no publicada). University of Southampton, UK.
- Alfaro, E. (2004). El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición. *Revista de Educación*, 335, 127-151.
- Barbero, J. I. (1992). Deporte-cultura-cuerpo. El deporte como configurador de la cultura física. *Apunts*, 256, 41-47.
- Baena, A., y Ruiz, P. J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. *Aula Abierta*, 37(2), 111-122.

- Barragán, F., y González, J. (2007). La construcción de la masculinidad en los contextos escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 1(25), 167-183.
- Blández, M. J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: IN-DE.
- Camacho, M. J., Fernández, E., y Rodríguez, M. (2006). Imagen corporal y práctica de actividad física en las chicas adolescentes: Incidencia de la modalidad deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(2), 1-19.
- Casimiro, A. J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educación Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Granada, Granada (España).
- Castillo, O. (2009). *Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en Educación Física*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Sevilla, Sevilla (España).
- Colás, P., y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Dunning, E. (2003). *El fenómeno deportivo. Estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*. Barcelona: Paidotribo.
- Durbá, V. (2006). El deporte y la televisión. Una propuesta de investigación. *Tándem*, 20, 89-100.
- Fernández, M. (2006). Los profesores cuentan. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Frideres, J. E., y Palao, J. M. (2006). Análisis de las noticias deportivas de dos periódicos digitales de España y Estados Unidos: ¿promoción de la actividad física y el deporte? *Apunts*, 85, 7-14.
- García, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- González, C., Cecchini, J.A., Fernández, J., y Méndez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 36(1), 27-38.
- González, C. (2006). La Educación Física en la televisión: "cuéntame como pasó". *Tándem*, 21, 28-35.
- Greendorfer, S. H. (1981). *Sociology of sport: diverse perspective*. West Point Leisure Press: Lusan L. Greendorfer.
- Ibáñez, E. (2001). Información sobre deporte femenino: El gran olvido. *Educación Física y Deportes*, 65, 111-113.
- Koivula, N. (1999). Gender Stereotyping in televised media sport coverage. *Sex roles*, 41(7/8), 589-604.
- López, C., y Castañer, M. (2006). Investigar la lectura de la imagen fija publicitaria con relación al cuerpo y la actividad física. *Tándem*, 21, 8-16.
- Mason, V. (1995). *Young people and sport in England, 1994*. London: Sports Council.
- Mendoza, R. (2000). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes españoles: implicaciones para la promoción de la salud y para el fomento de la actividad físico-deportiva. En *Educación Física y Salud*. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física (pp. 765-790). Cádiz: FETEUGT-Cádiz.
- Messner, M. A., Duncan, M. C., y Cooky, C. (2003). Silence, Sports Bras, and Wrestling Porn: Women in Televised Sports News and Highlight Shows. *Journal of Sport and Social Issues*, 27, 38-51.
- Moreno, J. A., Martínez, C., y Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(2), 20-43.
- Olivera, J. (2005). Consideraciones en torno al deporte. Posibilidades y limitaciones del deporte federado. *Actas del Congreso Deporte Federado*. Diputación Foral de Bizkaia.
- Padilla, J. L., González, A., y Pérez, C. (1998). Elaboración de un cuestionario. En A. J. Rojas, J. S. Fernández, y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). Madrid: Editorial Síntesis Psicología.
- Porras, M. (2007). *Hábitos y actitudes de los Sevillanos en edad escolar ante el deporte*. Sevilla: Observatorio de Deporte de Sevilla.
- Prat, M., y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.
- Romero, S. (2008). Influencia del patrocinio y de los medios de comunicación en la discriminación del deporte de elite femenino. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 28, 39-53.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice may.
- Táboas, M. I., y Rey, A. I. (2007). El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de educación física: análisis de dos editoriales. *Kronos*, 11, 10-15.

Tirado, M. A. (2006). Un culto inculto al cuerpo: una intervención educativa en la ESO. *Tándem*, 21, 67-73.

VV. AA. (2007). *Hábitos y actitudes de los andaluces en edad escolar ante el deporte: 2006*.

Sevilla: Secretaría General para el Deporte, Observatorio del Deporte Andaluz. Junta de Andalucía, Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.

Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico

Natalia Suárez¹, Estrella Fernández¹, Rebeca Cerezo¹, Celestino Rodríguez¹,
Pedro Rosário² y José C. Núñez¹
¹Universidad de Oviedo y ²Universidade do Minho

El fracaso escolar es un problema que despierta interés en España. El rendimiento académico no sólo se construye dentro del aula, sino también fuera de ella, mediante las tareas para casa, trabajo después de clase que permite reforzar los contenidos adquiridos en el aula. La familia es un agente de vital importancia en el proceso educativo de los alumnos y en el rendimiento académico de éstos. La implicación parental debe estar presente en la realización de las tareas para casa, momento en el que el profesor está ausente. El objetivo de esta revisión es dar a conocer la importancia de la implicación parental en las tareas para casa de los hijos, así como las diferencias según las características de la familia, la etapa educativa y el género de los alumnos. Se ha visto en múltiples estudios que si bien en algunos casos se pueden derivar efectos negativos de la implicación parental, éstos se diluyen entre los positivos, tales como la aceleración del aprendizaje, el aumento del tiempo dedicado a las tareas para casa y el desarrollo de la autorregulación, entre otros.

Palabras clave: Fracaso escolar, rendimiento académico, tareas para casa, implicación parental.

Homework, parental involvement and Academic performance. School failure is a problem in our country. Professionals of the Educational System are worried about it, but not only them, the whole society is also concerned about school failure. Academic performance is made of class work but is also made of homework. In this context, in the absence of the teacher, family has an important role working with children to improve their achievement. The purpose of this review is to show how important parental involvement is in children homework as well as to show parental involvement differences according to the characteristics of the family and the students' age or gender. Previous studies have shown some negative effects of parental involvement in children homework but those effects are displaced by many other studies that have found positive effects as for example increasing time on homework, developing self-regulation and accelerating learning.

Keywords: School failure, academic performance, homework, parental involvement.

El sistema educativo español no alcanza ninguno de los objetivos fijados por la Unión Europea, tal como se muestra en un informe presentado recientemente ante la Comisión Europea (2011). En este informe se establece que el abandono escolar es uno de nuestros puntos más débiles y que éste,

más allá de decrecer, se incrementa. España presenta un abandono escolar del 31.9%, más del doble de la media de la Unión Europea (que está en un 14.9%) y alejándose totalmente del objetivo marcado para 2010, que pretendía que la cifra de abandono no superara el 10%. En estos momentos, únicamente nos superan Portugal (con un 35.4%), Malta (con un 39%), Turquía (46.6%) y Lituania (74%), situándose por debajo del 20% la mayoría de los países, muchos incluso cerca del 10% esperado (por ejemplo,

Francia, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Hungría, Holanda, Austria, Suiza, con un porcentaje situado en torno al 11%), y algunos con niveles muy buenos como Finlandia (9.8%), Eslovaquia (6%), República Checa (5.6%) o Polonia (5%). Estos datos incrementan aún más el pesimismo que habían generado otros informes recientes como el informe PISA, presentado en el mes de septiembre de 2009, o el informe TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), realizado en base a una muestra internacional cercana a los 100.000 profesores de Secundaria.

Las causas de este elevado fracaso son múltiples, tanto a nivel del alumno (ej., competencias intelectuales, motivacionales, actitudinales) como del ámbito escolar (ej., déficits en convivencia escolar, procesos instruccionales, sistemas de acreditación del profesorado) y también del ámbito familiar. En relación a este último, muchos estudiantes con fracaso poseen un contexto familiar escasamente favorable para influir positivamente sobre el trabajo de los hijos. La dificultad para conciliar la vida laboral y familiar es una de las principales causas, además de los cambios en la estructura familiar, la cada vez menor cohesión familiar y la dificultad de adaptabilidad (Núñez, 2009).

Al analizar la actuación de la familia en relación al rendimiento escolar, existen distintas variables. Entre ellas destacan la *estructura o configuración familiar*, es decir, el número de miembros que la componen y el lugar que ocupan los hijos en la misma; el *origen o clase social de procedencia*, conformado por la profesión, el estatus social de los padres, los ingresos económicos, el ambiente y medio socio-cultural con que cuentan los hijos y las características de la población de residencia; y el *clima educativo familiar*, es decir, la actitud de los padres hacia los estudios de sus hijos y las expectativas que han depositado en él (Núñez, 2009).

La variable familiar que mayor peso tiene, según la mayoría de las investigaciones, en relación al rendimiento escolar es el clima familiar (Núñez, 2009). La implicación de la familia en el proceso de aprendizaje

parece ser decisiva para el desarrollo afectivo, cognitivo y comportamental de los estudiantes y, por tanto, para lograr el éxito académico. Los resultados de los estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes (González-Pienda y Núñez, 2005), independientemente del curso en que se encuentren los alumnos (Muller, 1998). Además, esa implicación parental disminuye la posibilidad de que el estudiante abandone la Educación Secundaria (Martínez y Álvarez, 2006).

Es posible que el momento de realización de las Tareas para Casa (TPC) sea el punto de encuentro entre padres e hijos más significativo para la implicación parental en el progreso académico de los hijos. La conciencia acerca de la implicación familiar va en aumento en la sociedad, e incluso en las directrices generales para los nuevos títulos universitarios de maestro se intensifica la importancia de la familia en la educación, proponiéndose la creación de una materia denominada Familia y Escuela que deberá capacitar a los profesores para colaborar, orientar y tutorizar a los progenitores en la educación de sus hijos (Robledo y García, 2009).

Las tareas para casa (TPC)

Las Tareas para Casa han sido definidas por Cooper (1989) como “tareas asignadas a los estudiantes por los profesores para ser realizadas en horas extraescolares”. Pese a su actual presencia en el contexto académico, la necesidad de prescribir TPC a los estudiantes ha sido ampliamente cuestionada a lo largo de los años. Finalmente, se ha defendido que la realización de TPC mejora las habilidades de estudio de los alumnos, sus actitudes hacia el trabajo y les enseña que el aprendizaje no sólo se produce dentro de las paredes del colegio (Trautwein, Lüdtke, Schnyder, y Niggli, 2006). Por este motivo, el trabajo personal fuera de clase parece ser fundamental para consolidar los

aprendizajes. Pero construir un ambiente favorable de aprendizaje en casa es, a veces, una tarea ardua y compleja. Su implementación puede ser especialmente problemática en la pre-adolescencia e inicio de la adolescencia, período durante el cual los niños se enfrentan a la transición entre la enseñanza primaria y la secundaria (Lipps, 2005; Pajares, 2006).

La gran diferencia entre aprender en el colegio y trabajar en las TPC radica en la ausencia física del profesor y en la posibilidad de participación de los padres. En el colegio, los profesores regulan el proceso de aprendizaje organizando el tiempo para las diferentes tareas. Sin embargo, en la realización de las TPC los alumnos deben autorregular sus comportamientos de manera que pongan en práctica sus recursos comportamentales y motivacionales.

Muchos alumnos necesitan de la ayuda de sus padres para enfrentarse a desafíos como la preparación de un ambiente adecuado donde realizar las TPC, la estimación del tiempo necesario para realizarlas, la evitación de los distractores (ej., móvil, internet), la motivación durante el momento de trabajo y la gestión de los afectos negativos y los cambios de humor (Xu, 2008). La ayuda con las TPC es una de las formas más frecuentes de que los padres tomen parte en la vida escolar de sus hijos, sentándose con ellos para ayudarlos en la realización y corrigiéndoles los errores cuando terminan de hacerlas (Hoover-Dempsey, Bassler, y Burow, 1995; Pomerantz y Eaton, 2001).

La participación de los padres en el sistema educativo constituye una expresión de democracia, a la vez que una garantía de calidad pedagógica, tal y como se reconoce en nuestra constitución (Sarramona y Rodríguez, 2010). Esta expresión de democracia recibe el nombre de implicación parental en la educación y ha sido adecuadamente definida como “interacciones de los padres con los colegios y con sus hijos para mejorar el éxito académico” (Hill et al., 2004, p. 1491).

La implicación parental en la educación de los hijos ha sido objeto de atención por parte de las políticas educativas, la investi-

gación e incluso los medios de comunicación en la última década. En Estados Unidos el documento denominado “No Child Left Behind” (S.Res.107, 2001) identifica la implicación parental en las TPC como una de las seis áreas prioritarias merecedoras de reforma y varios artículos publicados en prensa enfatizan la implicación parental como el componente clave para la mejora del rendimiento escolar (Patall, Cooper, y Robinson, 2008). Además, las percepciones, actitudes y comportamientos de los adultos (i.e., padres y profesores) hacia las TPC, son un importante elemento para acceder a la comprensión de las actitudes de los alumnos hacia esas TPC. No debemos olvidar que padres y profesores son co-participantes en este proceso y también sus más directos socializadores (Rosário, Mourao, Núñez, González-Pienda, y Valle, 2006; Warton, 2001; Xu y Corno, 2003).

Implicación eficaz de los padres en las TPC

Si bien hay padres que se esfuerzan por ayudar a sus educandos a crear un ambiente propicio a la realización de las TPC propuestas por los profesores, hay otros que dimiten de tal responsabilidad o desconocen la forma de hacerlo. La dosis adecuada de ayuda y tipo de implicación parental ideal constituyen una de las preocupaciones actuales sobre las TPC (Rosário et al., 2005).

Pese a que la necesidad de implicación parental en las TPC puede resultar muy evidente, no existen datos sobre la forma ideal de implicación de los padres en las mismas (Wingard y Forsberg, 2009). En la Tabla 1 se aporta un listado de conductas de implicación por parte de padres eficaces (Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, y Green, 2004).

La gran mayoría de los padres se consideran eficaces respecto a la ayuda prestada a sus hijos con las TPC. Por su parte, los estudiantes sienten que cuando los padres los ayudan su rendimiento es mejor; el 95% de los estudiantes rinden mejor en clase cuando reciben ayuda de sus padres con las TPC (Balli, Demo, y Wedman, 1998). Asimismo, la presencia y calidad del apoyo parental es

Tabla 1. *Conductas de implicación parental por parte de padres eficaces*

Formas de implicación parental	Listado de conductas específicas
<i>Interacción con la escuela y con los profesores de sus hijos respecto a las TPC</i>	Hablan con el tutor sobre el nivel de rendimiento académico general del alumno, sobre sus progresos escolares y sobre las TPC. Valoran el colegio y el aprendizaje. Intentan responder a las demandas educativas del colegio y de los profesores.
<i>Organización del ambiente físico y psicológico para facilitar la realización de las TPC</i>	Especifican tiempos concretos para las TPC; establecen reglas para la utilización de ese tiempo. Articulan y refuerzan expectativas, reglas y patrones de comportamiento con relación a las TPC. Ayudan el alumno a estructurar el tiempo, el espacio físico y los materiales necesarios para la realización de las TPC. Estructuran las TPC para integrarlas en la rutina familiar; aseguran la presencia parental, disponibilidad y ayuda.
<i>Proporción de supervisión en el proceso de realización de las TPC</i>	Valoran el trabajo personal de los hijos. Monitorizan, supervisan, y observan el proceso de realización de las TPC. Atienden a las señales de éxito del alumno o a las dificultades relacionadas con la tarea o la motivación.
<i>Respuesta a los resultados del desempeño de las TPC</i>	Refuerzan y premian el esfuerzo del alumno en las TPC, la realización de las tareas y la nota obtenida. Reconocen y ofrecen apoyo emocional, incentivando la competencia y esfuerzo. Revisan, verifican y corrigen las TPC.

un factor influyente en las emociones de los alumnos durante la realización de las TPC (Hoover-Dempsey et al., 2001; Warton, 2001). En una investigación llevada a cabo por Xu y Corno (2006) se vio que, comparados con aquéllos que no reciben ayuda familiar, los estudiantes que sí la reciben afirman estar más auto-motivados durante la realización de las TPC y añaden que los estudiantes que reciben ayuda familiar comparados con los que no, realizan sus TPC con más frecuencia (Xu, 2007).

Algunos estudiantes afirmaron que les resulta más divertido realizar las TPC cuando están acompañados que cuando lo hacen solos (Leone y Richards, 1989; Shumow, 1998), mientras que para otros la implicación parental es un importante estresor (Spirito, Stark, Grace, y Stamoulis, 1991). Estos

diferentes puntos de vista demuestran que las emociones de los estudiantes no están principalmente influidas por la mera presencia o ausencia de implicación parental pero quizá sí por su calidad (Knollmann y Wild, 2007).

Por otra parte, la implicación parental puede llevar a la mejora del rendimiento facilitando la comunicación de expectativas a los hijos y proporcionando oportunidades de refuerzo de las conductas deseables en relación con las TPC (Hoover-Dempsey et al., 2001; Maertens y Johntson, 1972), así como facilitando la comunicación entre padres y profesores (Epstein y Van Voorish, 2001). Los padres que se implican en las TPC tienen una oportunidad para demostrar su valoración del trabajo escolar y del aprendizaje (Epstein y Van Voorish, 2001), así como pa-

ra mostrar apoyo a lo que sus hijos están aprendiendo (Balli et al., 1998; Levin et al., 1997).

Implicación en las TPC y autorregulación del aprendizaje

Los niños aprenden a ser alumnos a través de sus interacciones con los adultos (padres y profesores) (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, y Solano, 2006) y no nacen autorregulados, sino que es algo que se va construyendo a lo largo de su trayectoria de desarrollo personal (Martín, Bueno, y Ramírez, 2010; Schunk y Zimmerman, 1998; Schunk y Zimmerman, 2008; Zimmerman y Schunk, 2001). La implicación parental puede ser particularmente importante para los estudiantes jóvenes que carecen de habilidades autorregulatorias y están en proceso de desarrollo de autogestión y hábitos de estudio (Patall et al., 2008).

La implicación parental promueve el desarrollo de estrategias cognitivas, afectivas y comportamentales necesarias para conseguir las metas académicas (Zimmerman y Schunk, 2001). Los estudiantes muestran más hábitos efectivos de estudio cuando sus padres son conocedores de sus TPC (McDermott, Goldman, y Varenne, 1984; Xu y Corno, 1998).

No todos los padres se implican de igual modo en la realización de las TPC de sus hijos. Monitorizar y supervisar las TPC es considerada la forma más común e importante de promocionar la autonomía de los educandos. Por el contrario, otras formas de regulación, denominadas control psicológico, pueden incluso perjudicar el rendimiento académico. La emisión sistemática de mensajes de insatisfacción parental relativos al nivel de esfuerzo alcanzado y al rendimiento conseguido por los hijos, son percibidos (especialmente por los adolescentes) como formas de 'presión' y conllevan, frecuentemente, baja implicación en las TPC y frustración (Ghazarian y Buehler, 2010; Okagaki y Luster, 2005). También existen otras formas de implicación inapropiada como las señaladas por Cooper et al. (2000):

decir a los alumnos la respuesta correcta a los ejercicios o realizar alguna tarea por ellos. Estos padres estarían dificultando el aprendizaje durante las TPC y el desarrollo de habilidades de autorregulación.

Pero a pesar de la existencia de algunas prácticas de implicación poco exitosas, la implicación parental en las TPC aporta a los niños múltiples oportunidades para observar y aprender de sus padres, recibir refuerzo y feedback y participar en interacciones instruccionales relacionadas con los contenidos académicos y el proceso de aprendizaje (Hoover-Dempsey et al., 2001). Corno (2000) aporta una serie de sugerencias para los padres acerca de la realización de las TPC: "establezca una hora determinada para empezar; acompañe a su hijo pero no haga las tareas por él; utilice un reloj para incrementar en los niños el control y dominio del tiempo utilizado, pero también para desarrollar sus competencias de monitorización y control volitivo hacia las tareas; ofrezca un simple vaso de agua como recompensa".

Implicación parental en las TPC y contextos educativos

En ocasiones nos planteamos si la implicación parental en las TPC puede variar en función del origen cultural de las familias o de otras variables sociodemográficas. Se ha visto que las madres chinas de alumnos de Primaria emplean de media al menos una hora al día trabajando con sus hijos en las TPC mientras que las americanas una media de 32 minutos. También se han encontrado diferencias dentro del grupo de los padres varones: el 44% de los padres chinos emplean más de 15 minutos al día ayudando a sus hijos con las TPC mientras que sólo el 21% de los americanos lo hacen (Chen y Uttal, 1988). De este modo, los alumnos chinos obtuvieron mejores resultados académicos en matemáticas que sus compañeros occidentales (Pan, Gauvain, Liu, y Cheng, 2006). Por el contrario, en un estudio de Xu y Corno (2003) se relacionó el curso, la educación de los padres y la ayuda familiar con las TPC con cinco variables de realización

de las mismas: la preparación de un ambiente adecuado de trabajo, la gestión del tiempo y el control de la atención, la motivación y las emociones potencialmente interferentes. Entre los estudiantes que recibieron ayuda de su familia, el nivel educativo de quien les ayudaba no estaba relacionado con ninguno de los cinco aspectos pero sí lo estaba recibir ayuda familiar, pues comparados con los que no la recibieron, éstos se preocupaban más de su espacio de trabajo y eran más cuidadosos en la monitorización y control de sus emociones.

Implicación parental en las TPC y etapas educativas

Se ha hablado de que la implicación parental en las TPC podría ser diferente en función de la edad de los alumnos. Los alumnos de cursos más elevados son objeto de mayor autonomía en la realización de las TPC y menor ayuda para la eliminación de distractores por parte de los padres (Cooper et al., 2000).

Parecen existir cambios en la implicación parental desde el comienzo de Primaria hasta Secundaria así como en la motivación parental hacia esa implicación. En los cursos más bajos la implicación parental es efectiva de cara al rendimiento porque los padres tienen más control de las asignaturas (Cooper, 2001) y los estudiantes tienen menos desarrollados los hábitos de estudio y necesitan esa implicación.

Los alumnos de Secundaria generalmente no se benefician de la implicación parental en las TPC debido a que en la adolescencia los jóvenes buscan la mayor independencia posible de sus padres (Gutman y Midgley, 2000; Hill y Holmbeck, 1986; Patal et al., 2008), lo cual hace necesario que la implicación parental esté más orientada hacia el apoyo y el fomento de la autonomía.

En alumnos de Bachillerato, existe una fuerte correlación positiva entre la implicación parental en las TPC y el rendimiento. La implicación parental es efectiva porque es muy especializada. Los padres se implican en las TPC cuando poseen los conoci-

mientos apropiados para ayudar a sus hijos (Epstein y Lee, 1995; Hoover-Dempsey y Sandler, 1997; Patal et al., 2008).

Implicación parental en las TPC y género

Hoy en día es esperable que los padres traten de igual modo a sus hijos sean varones o mujeres. Sin embargo, respecto a la implicación parental, algunas investigaciones sugieren que los padres favorecen a los hijos varones en algunos aspectos (Carter y Wojtkiewicz, 2000).

Diversos estudios han señalado que los padres varones que a su vez tienen hijos varones se implican más en su educación (Harris y Morgan, 1991), y que las madres de hijos varones están más preocupadas por la obediencia de éstos y por los posibles efectos negativos de su trabajo en la educación de sus hijos (Downey, Jackson, y Powell, 1994). Además, éstas parecen emplear más explicaciones, hipótesis y cuestiones conceptuales cuando se dirigen a los chicos que a las chicas (Tenenbaum, Snow, Roach, y Kurland, 2005).

Sin embargo, en una investigación realizada en California y Wisconsin se obtuvo evidencia de que la implicación de los padres no difería en función del género de los hijos, aunque sí la de las madres, quienes parecían implicarse más con las hijas que con los hijos (Bogensneider, 1997). Por otro lado, hay quien señala que ambos padres tienden a controlar menos las TPC de las hijas que las de los hijos. Una posible explicación es que las niñas están socializadas para ser buenas estudiantes y realizan sus TPC de modo más responsable y los padres no sientan la necesidad de supervisarlas tanto como en el caso de los hijos (Carter y Wojtkiewicz, 2000).

Respecto a las asignaturas de ciencias parece prevalecer la creencia de que los chicos son más competentes que las chicas y en ocasiones los padres de hijos varones tienden a sobrestimar la habilidad en las ciencias de sus hijos frente a las chicas. Esto influye en las propias percepciones de los hijos así como en la cantidad de ayuda reci-

da de sus padres (Bhanot y Jovanovic, 2009; Crowley, Callanan, Tenenbaum, y Allen, 2001; Jacobs y Bleeker, 2004).

Conclusiones

No deberían importar las diferencias culturales o educativas de los padres ni el género o curso de los alumnos, sino el deseo paterno de implicación en la educación de los hijos como motivo para hacerlos partícipes del trabajo diario de los alumnos.

La mayoría de las investigaciones señalan las deseables consecuencias de la implicación parental en las TPC, pero hay quienes mantienen que de esa implicación también se derivan en ocasiones efectos negativos. Patall et al. (2008) han desarrollado una lista de efectos tanto positivos como negativos derivados de dicha implicación parental, que se muestran en la Tabla 2.

El efecto positivo más citado es la aceleración del aprendizaje incrementando la cantidad de tiempo dedicado al estudio y a la realización de las TPC de un modo eficiente, efectivo y focalizado (Patall et al.,

2008). Existen estudios, sin embargo, que han sugerido que la implicación parental en las TPC tiene una relación negativa con el rendimiento (Epstein, 1988; Ginsburg y Bronstein, 1993).

Quizá los efectos negativos de la implicación parental no tienen demasiada fuerza y se diluyen entre otros efectos positivos como el desarrollo de la autorregulación y de las percepciones de competencia personal, ambos predictores del éxito escolar (Hoover-Dempsey et al., 2001; Rosário, Mourão, Nuñez, González-Pienda, y Solano, 2008). En Estados Unidos y en otros países especialmente de habla inglesa, se insta a los padres a implicarse en las TPC de sus hijos mediante la divulgación de indicaciones e instrucciones (TIPS) *Teachers Involve Parents in Schoolwork* (Rosário, et al. 2006).

Desde el ámbito escolar se debe promover la implicación parental en las TPC de los hijos. En un estudio de Stoeger y Ziegler (2008) se llevó a cabo un entrenamiento basado en la autorregulación y monitorización sugeridas por Zimmerman et al. (1996) para mejorar las habilidades relacionadas con el

Tabla 2. *Efectos derivados de la implicación parental -Tomado de Patall et al. (2008)-*

Efectos positivos	<p>Acelera el aprendizaje (Epstein et al., 1997). Incrementa el tiempo dedicado al estudio. Hace que el alumno se implique de modo más eficiente, efectivo y centralizado en las TPC. Mejora el rendimiento académico. Mejora la cumplimentación de las TPC (Cooper et al., 2000). Mejora el desempeño durante la realización de las TPC (Callahan et al., 1998). Promueve el afecto positivo. Mejora el estado de ánimo y la atención (Leone y Richards, 1989). Mejora el disfrute durante las TPC (Shumow, 1998). Mejora las actitudes hacia las TPC y el colegio (cf. Cooper et al., 1998). Facilita la comunicación entre padres e hijos (Hoover-Dempsey et al., 2001) Potencia la expresión de sentimientos y expectativas de los padres hacia el colegio. Facilita la comunicación padres-profesores (Epstein y Van Voorhis, 2001). Mejora el comportamiento durante la realización de las TPC y en el colegio (Sanders, 1998). Potencia el desarrollo de habilidades de estudio y autorregulación (Xu y Corno, 1998).</p>
Efectos negativos	<p>Interfiere en el aprendizaje (Epstein, 1988). Provoca confusión acerca de las técnicas instruccionales (Cooper et al., 2000). Conlleva costes emocionales y tensión (Levin et al., 1997). Incrementa la fatiga, la frustración y la decepción. Incrementa la tensión entre padres e hijos.</p>

tiempo dedicado a las TPC. Se llevaron a cabo cinco semanas de entrenamiento en autorregulación en la asignatura de matemáticas con alumnos de 4º grado durante la clase y durante la realización de las TPC. El ciclo de aprendizaje autorregulado empleado en el entrenamiento consta de cuatro fases en las que el alumno establece sus metas y planea su ejecución antes, durante y después de la realización de las TPC.

Como línea futura de investigación resulta muy interesante llevar a cabo un entrenamiento similar al realizado por Stoeger y Ziegler (2008) pero no sólo con alumnos, sino también con padres, de manera que se instruya a éstos para ayudar a sus hijos en la realización de las TPC de un modo autorregulado.

Referencias

- Balli, S. J., Demo, D. H., y Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 149-157.
- Bhanot, R. T., y Jovanovic, J. (2009). The links between parent behaviors and boys' and girls' science achievement beliefs. *Applied Developmental Science*, 13, 42-59.
- Bogenschneider, K. (1997). Parent involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcultural validity. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 718-733.
- Callahan, K., Rademacher, J. A., y Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19, 131-141.
- Carter, R. S., y Wojtkiewicz, R. A. (2000). Parental involvement and adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35, 29-44.
- Comisión Europea (2011). *Progress towards the common European objectives in education and training, 2010/2011*. Recuperado el 16/06/2011 de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf.
- Cooper, H. (2001). Homework for all—in moderation. *Educational Leadership*, 58, 34-38.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., y Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Cooper, H., Lindsey, J., y Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Crowley, K., Callanan, M. A., Tenenbaum, H. R., y Allen, E. (2001). Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking. *Psychological Science*, 12, 258-261.
- Chen, C., y Uttal, D. (1988). Cultural values, parent's beliefs, and children's achievement in the United States and China. *Human Development*, 31, 351-358.
- Downey, D. B., Jackson, P. B., y Powell, B. (1994). Sons versus daughters: Sex composition of children and maternal views on socialization. *Sociological Quarterly*, 35, 33-50.
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements and behaviors of elementary school students (Report No. 27)*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Epstein, J. L., y Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. En B. A. Ryan, G. R. Adams, T. O. Gullotta, R. O. Weissberg, y R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 108-154): Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L., Simon, B. S., y Salinas, K. C. (1997). *Involving parents in homework in the middle grades*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., y Van Voorish, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Ghazarian, S. R., y Buehler, C. (2010). Interparental conflict and academic achievement: An examination of mediating and moderating factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 23-35.

- Ginsburg, G. S., y Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- González-Pienda, J. A., y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- Gutman, L. M., y Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223-248.
- Harris, K. M., y Morgan, S. P. (1991). Fathers, sons and daughters: Differential parental involvement in parenting. *Journal of Marriage and the Family* 53, 531-544.
- Hill, J. P., y Holmbeck, G. N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. En G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 3, pp. 145-189). Greenwich: CT: JAI Press.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Landsford, J. E., Nowling, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., y Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., y Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J., Reed, R. P., DeJong, J. M., y Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Jacobs, J. E., y Bleeker, M. M. (2004). Girls' and Boys' developing interests in math and science: Do parents matter? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 106, 5-21.
- Knollmann, M., y Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 63-76.
- Leone, C. M., y Richards, M. H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 531-548.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., y Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207-227.
- Lipps, G. (2005). *Making the transition: The impact of moving from elementary to secondary school on adolescents' academic achievement and psychological adjustment*. Analytical Studies Branch, Research Paper No.242. Ottawa: Statistics Canada.
- Maertens, N. W., y Johnson, J. (1972). The effects of arithmetic homework upon the attitudes and achievement of fourth, fifth, and sixth grade pupils. *School Science and Mathematics*, 72, 117-126.
- Martín, M. E., Bueno, J. A., y Ramírez, M. C. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38(1), 59-70.
- Martínez, R. A., y Álvarez, L. (2006). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V., y Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85, 391-409.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336-356.
- Núñez, J.C. (2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje. *InfocopOnline*. Recuperado el 16/06/2011 de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540.
- Okagaki, L., y Luster, T. (2005). Research on parental socialization of child outcomes: Current controversies and future directions. En L. Okagaki y T. Luster (Eds.), *Parenting: An Ecological Perspective* (pp. 275-296). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2011). *Informe PISA 2009*. Recuperado el 16/06/2011 de <http://www.pisa.oecd.org/>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2011). *Informe TALIS 2008*. Recuperado el 16/06/2011 de http://www.oecd.org/document/10/0,3746,en_2649_39263231_47786442_1_1_1_1,00.html.

- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Pan, Y., Gauvain, M., Liu, Z., y Cheng, L. (2006). American and Chinese parental involvement in young children's mathematics learning. *Cognitive Development, 21*, 17-35.
- Patall, E. A., Cooper, H., y Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research, 78*(4), 1039-1101.
- Pomerantz, E. M., y Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology, 37*, 174-186.
- Robledo, P., y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: Revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta, 37*, 117-128.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., y Solano, P. (2008). Storytelling as a promoter of Self-Regulated learning (SRL) throughout schooling. En A. Valle, J. C. Núñez, R. G. Cabanach, J. A. González-Pienda, y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom*. NY: Nova Science.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Solano, P. (2006). Escuela-Familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles de Psicólogo, 27*(3), 171-179.
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Valle, A. (2006). SRL and EFL homework: gender and grade effects. *Academic Exchange Quarterly, 10*, 135-140.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo, 10*(3), 343-351.
- S. Res. 107, 107º Cong. Rec. 1425 (2001) (legislado).
- Sanders, M.G. (1998). The effects of school, family and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education, 33*, 385-409.
- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta, 38*(1), 3-14.
- Schunk, D.H., y Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. En D. H. Schunk, y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulation learning. Theory, Research and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shumow, L. (1998). Promoting parental attunement to children's mathematical reasoning through parent education. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*(1), 109-127.
- Spirito, A., Stark, L. J., Grace, N., y Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 531-544.
- Stoeger, H., y Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition Learning, 3*, 207-230.
- Tenenbaum, H. R., Snow, C. E., Roach, K. A., y Kurland, B. (2005). Talking and reading science: Longitudinal data on sex differences in mother-child conversations in low-income families. *Applied Developmental Psychology, 26*, 1-19.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology, 98*, 438-456.
- Walker, J., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., y Green, C. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist, 36*, 155-165.
- Wingard, L., y Forsberg, L. (2009). Parental involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics, 41*, 1576-1595.
- Xu, J. (2007). Middle-School Homework Management: More than just gender and family involvement. *Educational Psychology, 27*(2), 173-189.
- Xu, J. (2008). Validation scores on the homework management scale for middle school students. *The Elementary School Journal, 109*, 82-95.
- Xu, J., y Corno, L. (1998). Case studies of families doing third grade homework. *Teachers College Record, 100*, 402-436.

- Xu, J., y Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal*, 103(5), 503-518.
- Xu, J., y Corno, L. (2006). Gender, family help, and homework management reported by middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2), 1-13.
- Zimmerman, Bonner, S., y Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners*. Washington, DC: APA books.
- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Propuesta de evaluación del Trabajo Fin de Grado en Derecho

Mónica Álvarez y Marcos M. Pascual
Universidad de Oviedo

Los autores, conscientes de la novedad que supone la implantación del Trabajo Fin de Grado (TFG) como asignatura obligatoria en los estudios de Grado jurídicos, aportan un sistema de evaluación del mismo, mediante la valoración de las competencias transversales y específicas que debe alcanzar el alumno con la elaboración de su TFG. En el presente trabajo se han identificado únicamente una serie de competencias generales que deben ser adquiridas por los alumnos del Grado en Derecho y a partir de ese acotamiento inicial, se diseña un posible proceso de valoración común a todos los trabajos que se presenten en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo, ofreciendo criterios objetivos en un protocolo final de evaluación referido a las rúbricas de los indicadores de cada competencia en cada una de las fases en que se desarrolla la elaboración del TFG, para lograr una homogeneidad que otorgue seguridad jurídica a los alumnos y tutores.

Palabras clave: Protocolos de evaluación, fases de elaboración, rúbricas, indicadores, competencias.

Law Degree Final Year Projects assessment proposal. The authors being aware of the novelty of the existence of the Final Year Projects as a subject of Law Degree, provide an assessment system for transversal and specific skills that should be achieved by the students carrying out their FYP. The general Law Degree skills have been identified and from there an assessment process has been designed to all paper submitted to get the Law Degree from University of Oviedo. Objective criteria were provided for a final assessment report confined to the rubric of the indicators for each skill, to attain homogeneity that gives legal certainty for students and tutors.
Keywords: Assessment protocols, development phase, rubrics, indicators, skills.

La implantación de los nuevos planes de estudios en los Grados de Derecho de las Universidades españolas conlleva cambios importantes en el sistema hasta ahora conocido. Uno de ellos, quizá el más significativo pero, a la vez, el más desconocido, es el Trabajo Fin de Grado (TFG).

En el presente ensayo se aborda este tema con una aproximación a lo que es el TFG, pues por su novedad y por la falta de

referentes teórico-prácticos en el ámbito de las ciencias jurídico-sociales y, especialmente, en el ámbito del Derecho, todos los implicados en su elaboración y en su valoración –alumnado, profesorado, tribunales u otros órganos de valoración, centros, etc.– desconocen el esquema propio de trabajo y de evaluación correspondiente a esta nueva “asignatura”. Sin duda, la puesta en práctica de los nuevos Planes de estudio y la exigibilidad del TFG exigirá normas reguladoras al respecto (de hecho algunas Universidades empiezan a regular todo lo referente al TFG). No obstante, el desarrollo de todo el proceso que supone el TFG y, esencialmen-

te, la calificación del alumno que lo realiza, acarrea incertidumbre, cuando no absoluto desconocimiento, para todos los actores implicados y, en concreto, para quienes deban actuar como tutores o integrar un tribunal o comisión de valoración.

El objetivo del ensayo que se presenta es, en consecuencia, introducir un protocolo de evaluación de los TFG en Derecho. Pero para poder alcanzar un suficiente grado de comprensión y entendimiento, se hace necesario, previamente, configurar el contenido del TFG, con mención de las competencias que deban ser evaluadas y las fases en que cada una de ellas se desarrolla. Posteriormente, una vez marcados las fases temporales y los agentes implicados, debe abordarse el núcleo principal del trabajo, el protocolo de evaluación.

Uno de los aspectos esenciales para abordar la evaluación de los trabajos fin de Grado es incluir en este protocolo unos indicadores adecuados a las competencias que deben alcanzarse, asignando, a cada uno de ellos, rúbricas que conduzcan a su valoración. Los conceptos de competencia, indicadores, rúbricas, etc. han sido, hasta ahora, ajenos a la nomenclatura del profesorado de Derecho, de ahí que hagamos una labor de explicación de estos conceptos, con su correspondiente aplicación práctica, como instrumentos adecuados para la evaluación del TFG.

La finalidad que se persigue, por tanto, con el presente ensayo, es ofrecer a los profesores que actúen como tutores en un TFG, pautas para ordenar la elaboración de los TFG de los alumnos tutorizados y establecer criterios para valorar dicho trabajo durante todo el proceso de realización. Asimismo, se pretende que esa valoración previa pueda integrarse con la evaluación final que lleven a cabo los órganos ante los que debe presentarse y, en la mayoría de los casos, exponerse el TFG. Y todo ello a partir de unos criterios mínimamente objetivos (asignando indicadores a cada competencia y estableciendo su valor mediante rúbricas precisas) que permita que todos los alumnos puedan ser valorados del mismo modo, independientemente

de quien resulte ser su tutor o de cual sea el Tribunal que vaya a evaluarlos, ya que lo habitual será que en un mismo Centro existan varios tribunales.

En definitiva, se propone un sistema de evaluación de los TFG armonizado, que evite disparidad de criterios, de modo tal que la asignación de tutor o de Tribunal nunca sea un elemento diferenciador en la calificación final.

Aproximación a una definición de «Trabajo Fin de Grado»

Las directrices para el diseño de títulos de Graduado se recogen en el artículo 12 del RD 1393/2007, donde se establece que los planes de estudio serán elaborados por las Universidades y verificados según lo dispuesto en la propia norma. Partimos de unos planes de estudio de 240 créditos que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante debe adquirir, incluyendo los aspectos básicos de la rama de conocimiento, las materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, etc.

Las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Graduado (artículo 12.3), concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado (TFG), aunque no se define qué debe entenderse por tal. Únicamente se hace referencia en el artículo 12.7 a tres cuestiones generales relativas al TFG: los créditos (entre 6 y 30); deberá realizarse en la fase final del plan de estudios; y estará orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

En el RD 861/2010 se incluye un anexo sobre la «Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales», que configura el proyecto de título oficial que deben presentar las Universidades para su correspondiente verificación. El TFG se recoge en el apartado cinco («Planificación de las enseñanzas»), subapartado 5.3, en donde se describen los módulos de enseñanza-aprendizaje que constituyen la estructura del plan de estudios. Tal descripción deberá hacerse conforme la tabla incluida en la norma mencionada, que inclu-

ye la referencia a las siguientes cuestiones que deberán ser definidas por la respectiva Universidad: competencias que adquiere el estudiante, breve descripción de sus contenidos, actividades formativas que implica, con su contenido en créditos ECTS, su metodología de enseñanza-aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante, así como el sistema de evaluación de la adquisición de las competencias y sistema de calificaciones de acuerdo con la legislación vigente.

Por lo tanto, la primera conclusión que se alcanza es que la norma nada dice sobre qué es el TFG. Sólo hace referencia a su duración, ubicación temporal y finalidad.

En cuanto a la duración sólo se menciona el número de créditos que el trabajo deberá tener, con una orquilla de entre 6 y 30 créditos, concreción sin duda vaga e imprecisa. Si cada crédito conlleva 25 horas de trabajo puede resultar que en una misma Universidad encontremos TFG que exigen una dedicación del alumno de 150 horas junto con otros de 750.

Asimismo, la norma indicada señala que la orientación del TFG será la de evaluar competencias asociadas al título. No obstante, no se llega a precisar el alcance o contenido concreto del TFG, vinculando su objetivo al conjunto de lo aprendido en el Grado, lo que evidencia una importante imprecisión.

La normativa no ofrece un punto de partida claro y concreto de su concepto y contenido. Como tampoco lo ofrece la experiencia práctica de la Universidad española. Así, en la Guía para la evaluación de competencias en el TFG en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas (Mateo, 2009), se señala que no hay tradición en el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas en realizar trabajos de fin de carrera. En estudios de Derecho en sentido estricto, los alumnos podrán haber hecho trabajos de investigación en asignaturas metodológicas u otro tipo de actividades similares, pero la realidad es que tales trabajos son tan escasos que más bien puede hablarse de inexistencia. Sí es posible, en cambio, encontrar prácticas curricu-

lares cuyas memorias finales podrían asimilarse a los TFG.

Ahora bien, ninguna de estas experiencias ofrece criterios que sirvan de embrión a lo que deben ser los TFG, por lo que debe partirse de una ausencia de referentes sobre los que asentar las bases de una propuesta de futuro.

Desde la perspectiva teórica, el TFG ha de ser un proyecto orientado al desarrollo de una investigación, intervención o innovación en el campo profesional. Además debe ser el trabajo más elaborado y concreto del alumno, que lo caracterizaría «como un elemento clave del currículo que sigue cada estudiante y que tiene que cumplir una función importante en la determinación de la evaluación de su Grado» (Mateo, 2009, p. 31).

Al ser el TFG elaborado en la fase final de los planes de estudio, un elemento determinante de su contenido es la orientación hacia el ámbito profesional. Por ello los conocimientos y competencias adquiridas durante el Grado se integrarán y aplicarán con un criterio profesional, al tiempo que se sumarán otros nuevos específicamente vinculados con la finalidad del trabajo.

Por tanto, el TFG sería el proyecto o memoria elaborado individualmente por los alumnos, en el que debe integrarse y desarrollarse la formación recibida durante la docencia en el Grado, así como las capacidades y competencias adquiridas en ese período. Su contenido se dirigirá a la búsqueda, tratamiento y sistematización de datos e informaciones sobre un objeto de estudio concreto con la finalidad de formular, tras una fase de análisis e interpretación, un juicio u opinión concreta al respecto. Así los evaluadores podrán examinar y valorar el conjunto de competencias vinculadas al trabajo y que, asociadas al título concreto, permitan al alumno resolver los problemas derivados del TFG que presenta.

Contenido del Trabajo Fin de Grado en Derecho

Son dos los elementos que configuran el contenido del TFG: las competencias trans-

versales a evaluar, y las fases de elaboración del TFG. Del primero se derivarán los indicadores a tener en cuenta en cada competencia; del segundo, la determinación del momento en el que evaluar cada competencia.

Competencias transversales a evaluar

No pretendemos ofrecer un listado cerrado de competencias a evaluar en el TFG de Derecho. Nuestra finalidad es elaborar un ensayo de lo que podría ser tal trabajo. Esto es, ejemplificar y llevar a la práctica ciertas notas teóricas que en ocasiones resultan confusas e incluso difíciles de asumir. De ahí que propongamos un listado con sólo cuatro competencias transversales.

Resulta de gran interés la determinación del alcance y del número de competencias a evaluar en el TFG. Para ello hay que tener en cuenta diferentes factores. El primero a considerar deriva del artículo 12.7 RD 1393/2007, cuando establece que el TFG «deberá estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título». Por tanto, las competencias transversales del TFG de Derecho han de guardar relación con las establecidas para el Grado de Derecho de la propia Universidad. Pero en tanto el objeto del TFG excede de los contenidos del Grado, deberá haber más competencias a evaluar que estarán circunscritas, eso sí, a los contenidos del título de Graduado en Derecho. Ello es así porque el TFG ha de integrar, desarrollar y sistematizar el aprendizaje del alumno. Por tanto, podrá incorporar competencias más específicas que no habiéndose adquirido a lo largo del período de docencia, se asocian al título de Graduado en Derecho.

Otro factor es el número de competencias a valorar. Aquí debe imponerse la prudencia puesto que considerar más competencias no siempre equivale a una excelente evaluación. A partir de un determinado número de competencias el proceso evaluador se diluye y deviene en incorrecta la estimación de lo que se pretende evaluar (Seco-Granados, Vilanova, Moreno, Rullán y Valderrama, 2009). El resultado en estos casos podría ser un alejamiento del objetivo final

del TFG: valorar el aprendizaje que con él se debe alcanzar.

Un tercer factor es el enfoque profesional que las competencias deben presentar. Debe existir una vinculación entre las competencias adquiridas con el TFG y la realidad práctica del entorno profesional en que se integrará el alumno. En el ámbito jurídico la cuestión se torna difícil toda vez que el abanico de opciones laborales de un graduado en Derecho es amplio y variado. Por ello, a la hora de determinar las competencias a evaluar deberá optarse por las que presenten notas comunes y aglutinadoras de esa realidad profesional (Allen, Ramaekers, y Van der Velden, 2003).

En consecuencia, sobre la base de las competencias generales que suelen vincularse al TFG en los planes de estudios de un Grado en Derecho y teniendo en cuenta los factores analizados, en el presente ensayo hemos concretado en cuatro las competencias a valorar. Consideramos que todas ellas son fundamentales para alumnos de una disciplina jurídica, pero insistimos, que junto con las anteriores podrían incluirse otras específicas igualmente relevantes.

Las competencias que proponemos para analizar la evaluación de un TFG en Derecho son las siguientes: 1) Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones; 2) Capacidad para buscar, obtener y seleccionar información; 3) Capacidad para elaborar y defender argumentos; 4) Capacidad para resolver problemas.

Para cada una de esas competencias transversales se han recogido una serie de indicadores (Valderrama et al., 2010; Villa y Poblete, 2007) que determinan los criterios a valorar en cada una de ellas. Para la competencia vinculada a la capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones: a) Identificación del objeto principal del trabajo; b) Exposición coherente y sistematizada de los contenidos; c) Indicación del proceso de búsqueda y sistematización de la documentación empleada; d) En la exposición oral el alumno no se limita a leer y mira al Tribunal mientras habla. Para la competencia vinculada a la capacidad para buscar,

obtener y seleccionar información: a) Acceso de manera correcta a bases de datos doctrinales, de legislación y jurisprudencia; b) Selección de doctrina, legislación y jurisprudencia más relevante; c) Sistematización de líneas doctrinales y jurisprudenciales relacionadas con el objeto del trabajo; d) Uso correcto de citas doctrinales, legislativas y jurisprudenciales. Para la competencia relacionada con la capacidad para elaborar y defender argumentos: a) Construcción correcta de las premisas del trabajo; b) Examen de alternativas posibles; c) Enlace adecuado de distintas posturas doctrinales y jurisprudenciales; d) Defensa oral de sus argumentos de manera clara y organizada. Para la competencia relativa a la capacidad para resolver problemas: a) Identificación de los aspectos prácticos del objeto del trabajo; b) Traslado adecuado de los conceptos teóricos a la realidad práctica; c) Realización de propuestas de *lege ferenda* cuando ello es procedente; d) Adecuación de las conclusiones alcanzadas al ordenamiento jurídico vigente.

Fases de elaboración del Trabajo Fin de Grado

El TFG es una asignatura más del plan de estudios del Grado de Derecho. Una asignatura, eso sí, distinta y muy diferenciada por los perfiles característicos que conlleva su enfoque. En la Universidad de Oviedo, según su plan de estudios y en sintonía con el artículo 12.7 RD 1393/2007, se denomina «Trabajo Fin de Grado» y se inserta en el segundo semestre del cuarto curso con 6 créditos. Las 150 horas del TFG, de las que 15 horas serán de carácter presencial (10%) y las 135 restantes (90%) de trabajo autónomo, se organizarán en seis semanas. A partir de tales premisas, hemos dividido las tareas a realizar por los agentes involucrados en cinco fases, de manera similar a como se ha hecho por otros autores (Mateo, 2009; Seco-Granados et al., 2009; Valderrama et al., 2010).

— *Fase 1. Elección del tema.* Se iniciaría el primer día del semestre y se desarrollaría en 2 horas presenciales. En la primera, el alumno pondría un tema de trabajo al tutor

asignado de entre el listado previamente propuesto por el Centro. En ese listado deberían reflejarse las grandes líneas maestras de cada una de las materias que comprende la memoria del Título de Grado. El alumno deberá indicar los motivos de dicha elección y los objetivos a alcanzar, con posible debate con el tutor dirigido a concretar su alcance y contenido. En la segunda hora, el alumno presentaría un somero informe justificando la elección del tema conforme a las pautas fijadas en la primera sesión presencial, incluyendo una breve bibliografía y una breve indicación de los objetivos a alcanzar. El profesor valorará el informe y el modo de abordar el planteamiento del trabajo.

- *Fase 2. Planificación.* Con el tema elegido, el alumno planificará durante la primera semana las actividades a desarrollar en el TFG, concertando una nueva sesión presencial con el tutor durante la segunda semana o comienzos de la tercera, exponiéndole el trabajo realizado. La planificación consistirá en un esquema que no constriña el posterior trabajo del alumno y que pueda ser modificado, aunque será necesario que contenga un suficiente grado de concreción para que de él pueda aprehenderse el objeto final del TFG. El tema del trabajo y sus objetivos deberían estar ya perfectamente delimitados en esta fase. El alumno debería exponer también la metodología y las fuentes legislativas y jurisprudenciales que usará. Una bibliografía más completa será otro elemento importante a incluir en dicho borrador. Tras la pertinente discusión, el tutor elaborará un informe inicial para reflejar las incidencias y toda anotación relevante para la evaluación.
- *Fase 3. Desarrollo.* Esta tercera fase, completada al inicio de la cuarta

semana de trabajo, requeriría que el alumno presentase y expusiese ante el profesor un adelanto del TFG. Sería un texto más elaborado y detallado, sin que, no obstante, pudiera entenderse completamente agotado el análisis en que el TFG debería culminar. Es un estadio intermedio en el que las premisas teóricas del trabajo quedarían expuestas, pero sin llegar al examen de todas las consecuencias aparejadas, sin alcanzar conclusiones definitivas. Por tanto, no se exigiría una propuesta de ideas, sino la formulación de un marco teórico del que pergeñar sus ideas sobre el objeto del TFG. El alumno debería exponer en dos sesiones presenciales el desarrollo de su trabajo. Mientras que el tutor debería, básicamente, orientar o reconducir su análisis teórico. Finalizadas dichas sesiones, el tutor elaborará un informe haciendo constar su valoración sobre el texto presentado, el conocimiento del tema alcanzado, el manejo de las fuentes doctrinales, legislativas y jurisprudenciales empleadas y el modo de tratamiento y exposición del tema de trabajo.

- *Fase 4. Seguimiento.* En esta cuarta fase concluye el trabajo individual del profesor con el alumno. A partir del marco teórico presentado en la fase anterior, se debería contextualizar su objeto específico de trabajo, aportando el alumno sus propias conclusiones e identificando los objetivos alcanzados. A partir del análisis de la doctrina, legislación y jurisprudencia, debería poder analizar su aplicación al tema y aportar ideas de mejora o innovación. Entre ellas cabría incluir aportaciones de *legisferenda* en el plano legislativo, o posibles nuevas líneas jurisprudenciales o doctrinales; todo ello dentro del margen de sus posibilidades. Durante la cuarta y la quinta semanas de trabajo se mantendrían reu-

niones periódicas entre profesor y alumno –al menos 4 sesiones presenciales– dirigidas a perfilar la redacción y conclusiones finales. Transcurridas las dos semanas indicadas expondría ante el tutor su trabajo en una nueva sesión presencial en la que desarrollaría oralmente el trabajo realizado hasta ese momento que, a expensas de posibles correcciones planteadas por el tutor, prácticamente sería el trabajo definitivo. El profesor elaborará y emitirá un informe de seguimiento en el que hará constar la evaluación de esta cuarta fase. Cabe la posibilidad de que el tutor reúna a sus alumnos para una exposición en público a modo de ensayo antes de someter el trabajo al Tribunal, que tendría lugar al final de la sexta semana. Sería opcional un debate en el que los alumnos que ejercen de Tribunal expongan sus propias opiniones, lo que también podrá ser evaluado y valorado en el expediente de cada uno de ellos.

- *Fase 5. Defensa ante un Tribunal.* El TFG concluirá con su defensa pública ante un Tribunal durante el período oficial de exámenes, pues aunque singular y particular, el TFG es una asignatura más del Grado de Derecho y como tal deberá ser evaluada en el tiempo establecido para ello. El Tribunal tendrá en cuenta el contenido y la exposición del TFG, elaborando un informe o acta de evaluación, que junto con el resto de los informes del tutor (que podrían concretarse de acuerdo con el protocolo que se recoge en el Anexo 1) servirán para concretar la nota.

Agentes involucrados en el Trabajo Fin de Grado

Los agentes serán los tutores y los alumnos. Y, junto a ellos, los profesores que pueden formar parte de los Tribunales, sin perjuicio de los órganos correspondientes del

Centro a quienes correspondería la ordenación académica del TFG. Los alumnos podrían ser adjudicados a un determinado profesor conforme a los criterios del Centro y a partir de un listado proporcionado por cada Departamento con docencia en el Grado en Derecho. Cada profesor podrá tutorizar como máximo a 4 alumnos por curso. El Tribunal estaría compuesto por tres profesores con docencia en el Grado de Derecho (Presidente, Secretario y vocal) y sus suplentes. Dichos Tribunales se constituirán en la forma que el Centro acuerde teniendo en cuenta el ámbito del TFG y sin que pueda formar parte de ellos el tutor.

Rúbricas aplicables a los indicadores de las competencias

El primer estadio para organizar los TFG es el establecimiento de las competencias a alcanzar. El segundo paso será fijar los indicadores aparejados a cada competencia, esto es, hitos cumplidos por el alumno en la adquisición de dicha competencia. Finalmente deben establecerse distintos niveles de cumplimiento de cada indicador, es decir, debe asignarse un valor o calificación a los comportamientos del alumno (Valde-rrama et al., 2010; Villardón, 2006).

La rúbrica es la herramienta aplicable para la evaluación de las competencias y se identifica, precisamente, con el criterio utilizado para valorar cada indicador propuesto. Sería, pues, la herramienta de calificación compuesta de un conjunto de criterios y estándares ligados a los objetivos de aprendizaje usados para evaluar la actuación de los alumnos. La rúbrica permite estandarizar la evaluación de acuerdo a criterios específicos, haciendo la calificación más simple y transparente.

Nosotros integraremos cada competencia con cuatro indicadores y para cada uno de ellos estableceremos cuatro niveles de satisfacción. La competencia será así evaluada según el nivel alcanzado por el alumno en cada indicador. Los niveles de satisfacción que proponemos son: No se cumple el indicador (= 0); Grado de cumplimiento mínimo

(= 1); Grado de cumplimiento medio (= 2); y Grado de cumplimiento excelente (= 3).

Ese concreto mecanismo se materializa a través de las rúbricas propuestas para cada nivel, que deberán ser explícitas y perfectamente claras y conocidas por el alumno, para que puedan desarrollar su trabajo al nivel exigido.

A continuación propondremos las rúbricas apropiadas para conocer el grado en que los alumnos cumplen con los indicadores de cada competencia. Para hacer más fácilmente comprensible el esquema propuesto se incorporan las tablas 1 a 4, vinculadas a cada una de las cuatro competencias cuya valoración se propone en el presente trabajo.

Momento de la realizar cada evaluación

No todos los indicadores de las competencias han de ser evaluados en todos los momentos. Este es uno de los frecuentes problemas que tiene el tutor, no sólo en el TFG, sino durante la docencia de su asignatura. Un alumno de Derecho deberá alcanzar unas determinadas competencias, pero no todas deberán adquirirse en los mismos momentos ni en todos los estadios de su aprendizaje. Asimismo, resultará imposible y poco práctico que todos los profesores evalúen todas las competencias. De ahí lo deseable de programar y determinar qué competencias han de ser evaluadas en cada asignatura.

Eso es lo que se pretende aquí. Hemos identificado las cuatro competencias y las hemos articulado en cuatro indicadores. Además, hemos establecido las cinco fases de realización del trabajo, cada una con su proceso de evaluación. Pero debe quedar claro que cada vez que el tutor tenga que valorar una fase del TFG no tiene que evaluar las cuatro competencias con sus cuatro indicadores. En cada momento de la evaluación el tutor evaluará sólo alguno de los indicadores (Valde-rrama et al., 2010). Cuáles han de ser, en cada una de esas cinco fases, es lo que se precisa a continuación.

Para ello en la Tabla 5 se detalla esquemáticamente el indicador de la competencia

Tabla 1. Rúbrica para evaluar el grado en que el alumnado cumple con los indicadores de la competencia “Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones”

1. CAPACIDAD PARA TRANSMITIR INFORMACIÓN, IDEAS, PROBLEMAS Y SOLUCIONES

	No se cumple el indicador 0	Grado de cumplimiento mínimo 1	Grado de cumplimiento medio 2	Grado de cumplimiento excelente 3
a) Identifica el objeto principal del trabajo.	No lo hace	No es clara la distinción entre los temas	Identifica todos los temas analizados	El tema principal destaca sobre los accesorios
b) Expone coherente y sistematizadamente los contenidos.	No hace ninguna referencia	La exposición es caótica	La exposición es fácilmente comprensible	Hay una perfecta diferenciación entre presupuestos, argumentos y conclusiones
c) Hace referencia al proceso de búsqueda y sistematización de la documentación empleada.	Referencias doctrinales legislativas y jurisprudenciales imprecisas	Referencias doctrinales legislativas y jurisprudenciales imprecisas	Se apoya en alguna referencia doctrinal, legislativa y jurisprudencial concreta	Se apoya en abundantes referencias doctrinales, legislativas y jurisprudenciales concretas
d) En la exposición oral no se limita a leer y mira al Tribunal mientras habla.	Se limita a leer con excesivo apoyo en material escrito	La exposición es de baja calidad con excesivo apoyo en material escrito	Hay soltura en la exposición con apoyo en material escrito	Expone sin leer y con evidente manejo del tema

Tabla 2. Rúbrica para evaluar el grado en que el alumnado cumple con los indicadores de la competencia "Capacidad para buscar, obtener y seleccionar información"

2. CAPACIDAD PARA BUSCAR, OBTENER Y SELECCIONAR INFORMACIÓN

	No se cumple el indicador 0	Grado de cumplimiento mínimo 1	Grado de cumplimiento medio 2	Grado de cumplimiento excelente 3
a) Accede de manera correcta a bases de datos doctrinales, de legislación y jurisprudencia.	No acude a bases de datos	Utiliza fundamentalmente motores de búsqueda de Internet	Demuestra que accede a bases de datos especializadas	Amplio uso de bases de datos y revistas especializadas
b) Selecciona la doctrina, la legislación y la jurisprudencia más relevante	Selección deficiente de información	Recopilación indiscriminada de información	Recopilación básica de información relevante	Selección exhaustiva y ordenada de información relevante
c) Sistematiza las líneas doctrinales y jurisprudenciales relacionadas con el objeto del trabajo.	No hay aportación de líneas jurisprudenciales y doctrinales	Reproduce la información obtenida sin interpretar	Identifica y analiza exclusivamente la principal línea doctrinal y jurisprudencial	Identifica y analiza adecuadamente diversas líneas doctrinales y jurisprudenciales
d) Correcto uso de las citas doctrinales, legislativas y jurisprudenciales.	No hace citas	Las citas son escasas o manifestamente intrascendentes (manuales generales)	Hay suficientes citas jurisprudenciales	Combina adecuadamente citas jurisprudenciales y doctrinales relevantes.

Tabla 3. Rúbrica para evaluar el grado en que el alumnado cumple con los indicadores de la competencia “Capacidad para elaborar y defender argumentos”

3. CAPACIDAD PARA ELABORAR Y DEFENDER ARGUMENTOS

	No se cumple el indicador 0	Grado de cumplimiento mínimo 1	Grado de cumplimiento medio 2	Grado de cumplimiento excelente 3
a) Construye correctamente las premisas del trabajo.	No existe una base de partida clara	Aunque hay un punto de partida existe confusión en el análisis	Se limita a exponer el planteamiento de trabajo	Las premisas del trabajo se aíslan y se analizan correctamente
b) Examina las alternativas posibles	No baraja alternativas	Realiza y analiza pocas alternativas de manera confusa	Recoge y analiza algunas de las diversas alternativas posibles de manera suficiente	Refleja y analiza un número adecuado de alternativas de manera correcta
c) Enlaza adecuadamente las distintas posturas doctrinales y jurisprudenciales	No relaciona jurisprudencia y doctrina	Sólo analiza la jurisprudencia sin relacionarla con la doctrina recopilada	Interrelaciona mínimamente la doctrina y la jurisprudencia limitándose a lo más conocido	Ordena y sistematiza adecuadamente las distintas líneas doctrinales y jurisprudenciales
d) Defiende oralmente sus argumentos de manera clara y organizada	La exposición es caótica	No se identifica un hilo argumental claro en su exposición	Existe un hilo argumental pero la exposición no aborda todos los contenidos	Identifica todos los argumentos y los expone ordenadamente

Tabla 4. Rúbrica para evaluar el grado en que el alumnado cumple con los indicadores de la competencia "Capacidad para resolver problemas"

4. CAPACIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS

	No se cumple el indicador 0	Grado de cumplimiento mínimo 1	Grado de cumplimiento medio 2	Grado de cumplimiento excelente 3
a) Identifica los aspectos prácticos del objeto del trabajo	No los identifica	La identificación que realiza es irrelevante para resolver los problemas planteados	Identifica el problema principal pero no las cuestiones accesorias	Identifica y analiza el aspecto práctico principal y los accesorios al mismo
b) Es capaz de trasladar los conceptos teóricos a la realidad práctica	Se queda en los aspectos meramente teóricos	La aplicación práctica que realiza es irrelevante para la resolución de los problemas planteados	Resuelve el problema principal pero no las cuestiones accesorias	Resuelve correctamente tanto el problema principal como las cuestiones accesorias del trabajo
c) Realiza propuestas de <i>lege ferenda</i> cuando ello es procedente	No realiza ninguna propuesta, siendo estas posibles	Realiza alguna propuesta pero sin fundamento alguno	Realiza alguna propuesta con escasa justificación	Formula y explica alguna propuesta de manera coherente
d) Adecuación de las conclusiones alcanzadas al ordenamiento jurídico vigente	Las conclusiones no se adecuan al ordenamiento jurídico vigente	Las conclusiones alcanzadas tienen un escaso encaje en el ordenamiento jurídico vigente	Las conclusiones alcanzadas tienen encaje en el ordenamiento jurídico vigente	Interrelaciona adecuadamente las distintas normas aplicables

Tabla 5. Distribución de los indicadores en las acciones de evaluación en cada etapa

	Elección tema		Desarrollo		Seguimiento		Tribunal		
	Informe	Planificación	Informe	Exposición	Informe	Exposición	Memoria	Defensa oral	
1	Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones								
a)	X		X		X		X	X	
b)		X			X	X	X	X	
c)			X	X			X		
d)							X	X	
2	Capacidad para buscar, obtener y seleccionar información								
a)			X		X				
b)					X		X		
c)		X			X		X	X	
d)			X		X	X	X	X	
3	Capacidad para elaborar y defender argumentos								
a)	X		X	X	X		X	X	
b)					X	X	X	X	
c)			X	X			X	X	
d)	X			X				X	
4	Capacidad para resolver problemas								
a)		X	X				X	X	
b)					X		X	X	
c)					X		X	X	
d)					X		X	X	

a evaluar en cada fase y lugar. Así, por ejemplo, de la primera capacidad se evaluará el indicador a) en la primera fase en el informe del tutor. O de la segunda competencia, en la tercera fase, se evaluará el indicador a) para el Informe, mientras que indicador c) se utilizará para la Exposición.

La evaluación del TFG

Introducción

El profesor ha de estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos obtenidos por los alumnos durante el curso. Ahora bien, mientras que la materia a explicar está programada y determinada, en la evaluación el profesor goza de un mayor margen de decisión. Contra el atrincheramiento individual que a veces los profesores universitarios hacemos de nuestro «derecho» a decidir al evaluar, poco o nada puede hacerse. Pero esa conclusión podría ser diversa para el TFG, en cuanto asignatura cuya valoración depende de diversos agentes y no sólo de un determinado profesor. Deviene necesario establecer criterios de evaluación uniformes que eviten que la elección o adjudicación del tutor o que la designación de los miembros del Tribunal, influya decisivamente en la nota final (Espín y Rodríguez, 1994).

El tutor ha de ser el guía que coadyuve en la correcta realización del TFG, pero con limitación a su discrecionalidad en la evaluación. Su función será la de constatar el grado de cumplimiento de los indicadores de las competencias a alcanzar. La subjetividad –y qué decir ya de la arbitrariedad– debe ceder el paso a un proceso objetivo de valoración.

Esa necesaria armonización del sistema de evaluación del TFG resulta fundamental y sería posible con unos criterios básicos y comunes como los que proponemos aquí. No pretendemos privar al profesorado de su capacidad y competencia en la evaluación, sino únicamente trasladar su intervención a un momento anterior del proceso. Esto es, su capacidad de decisión en la evaluación no estaría tanto al final o durante la realización del TFG, sino en un momento previo, en

aquél en que, formando parte del órgano oportuno (la Comisión de Docencia o una Comisión delegada específica), fije los criterios básicos de evaluación del TFG.

Con la fijación de los criterios de evaluación, los alumnos podrán conocer desde un primer momento a qué deben atenerse en su trabajo y cuál va a ser el resultado que obtenga en consecuencia. El principio de seguridad jurídica informará, sin duda, todo el proceso si es así establecido.

Y aquí jugará un papel fundamental la rúbrica, que como más arriba expusimos, es una herramienta de calificación compuesta de un conjunto de criterios y estándares ligados a los objetivos de aprendizaje usados para evaluar la actuación de los alumnos. Con ella se estandariza la evaluación de acuerdo a criterios específicos, haciendo la calificación más simple, transparente, sin criterios dispares del profesorado y con meridiana seguridad jurídica para el alumnado.

La calificación del alumno y la posibilidad de utilizar protocolos de evaluación

Una vez determinado cómo y cuándo evaluar cada indicador, es necesario, para establecer un correcto y satisfactorio sistema de evaluación del TFG, tener en cuenta otras premisas. Lo primero, advertir que no todas las fases deben tener el mismo valor en su evaluación. Todas han de ser evaluadas, pues prescindir de alguna privaría a alumno y profesor de elementos básicos en el desarrollo y valoración del TFG. Pero el valor asignado a la elección del tema, no puede ser el mismo que para la fase final de exposición de los resultados.

Además, en la configuración del sistema de evaluación, cada fase, aun siendo necesaria, responde a un momento diferente de realización con objetivos igualmente diversos, por lo que su evaluación ha de ser instantánea y autónoma de las anteriores y posteriores.

Esta autonomía de evaluación no es, sin embargo, absoluta, puesto que en ocasiones se hace necesario tener en cuenta el trabajo previo de fases anteriores (Seco-Granados et al., 2009). Así ocurre con indicadores de competencias susceptibles de ser evaluados

Tabla 6. Propuesta de modo de valoración de los distintos indicadores de las competencias en cada fase

	FASES	VALOR PONDERADO
50%	1: Elección del tema	3%
	2: Planificación	7%
	3: Desarrollo	15%
	4: Seguimiento	25%
50%	5: Defensa ante Tribunal	50%

en distintos momentos. Es el caso del indicador «Identificación del objeto principal del trabajo» de la competencia «Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones», que será evaluado en tres fases distintas: en la elección tema, en la de desarrollo y en la de defensa ante el Tribunal. No obstante, pese a repetirse la valoración de un mismo indicador en distintos momentos, el tutor tendrá en cuenta la evolución que en relación con ese indicador ha experimentado el alumno.

Todas estas circunstancias tendrían que venir recogidas en los informes que constituyen el expediente del alumno, tanto los emitidos por el tutor al final de cada fase, como el del Tribunal tras la exposición del trabajo, y podrían plasmarse en un protocolo o documento resumen al que se hará referencia a continuación. Los grados de cumplimiento de los indicadores de las competencias deberán ser valorados, de modo que un nulo o insuficiente cumplimiento sería calificado con un cero, mientras que un grado de cumplimiento excelente tendría la nota de tres. La calificación de cada fase vendría dada por la media obtenida en el grado de cumplimiento de los indicadores a evaluar en cada fase. Ahora bien, la nota final sería el resultado de una operación ponderada de las notas medias de cada una de las fases del TFG.

Proponemos a continuación un modo equilibrado de valoración de los distintos indicadores de las competencias en cada fase. Para ello se distinguen dos momentos de valoración: uno durante las fases correspondientes a la elaboración del TFG y, otro en el

momento final de defensa y exposición del trabajo. Dadas las características de esta fase final, cuyo resultado es comprensivo de los anteriores estadios de trabajo, se considera oportuno otorgarle un 50% del total de la calificación, y el 50% restante dividirlo entre las cuatro fases anteriores, como se refleja en la Tabla 6. Los resultados se traducen en una calificación que va de 0 a 3, considerando que el 0 se vincula a un resultado absolutamente insatisfactorio y el 3 a uno excelente. Ahora bien, el RD 1125/2003, que regula el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias, establece, en su artículo 5, que los resultados deben calificarse mediante una escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal. Se hará necesario traducir el valor resultante de la aplicación de las rúbricas de cada indicador de las competencias a la escala indicada.

Para facilitar la calificación final y, asimismo, proporcionar una orientación al alumno sobre la evolución de su trabajo, podría formalizarse un protocolo de evaluación, esto es una plantilla de evaluación adaptada a las rúbricas de los indicadores de las competencias a evaluar (Mateo, 2009). Dicho protocolo podría configurarse como la representación gráfica de los informes emitidos durante el proceso (del tutor y del Tribunal), constituyendo la documentación que podría hacerse pública para el alumno tras cada fase.

Hemos señalado que las indicaciones que el tutor realiza en cada fase del TFG resultan determinantes, orientando las actuaciones del alumno en aras de mejorar y alcanzar un satisfactorio resultado en la fase

siguiente. Por tanto, es necesario proporcionar al alumno alguna indicación sobre su evolución, pudiendo articularse dicha información en un protocolo de evaluación sencillo (Ver Anexo 1).

Conclusiones

El presente ensayo constituye una propuesta de evaluación de los TFG. La novedad que éstos constituyen en los estudios de Derecho permitirá, sin duda, otras fórmulas de evaluación más o menos análogas, pero sin duda, el protocolo que aquí se diseña presenta las notas de objetividad y armonización que es exigible por los alumnos en su evaluación, en aras a alcanzar la máxima seguridad jurídica y evitar cualquier tipo de arbitrariedad.

Conforme a la propuesta que se realiza, en los TFG en Derecho deberían ser cuatro las competencias a evaluar, en tanto son las que necesariamente ha de adquirir el alumno: transmitir información, ideas, problemas y soluciones; buscar, obtener y seleccionar información; elaborar y defender argumentos; resolver problemas. No son las únicas que pueden ser evaluadas a través del TFG y de hecho, en cada Centro, el Plan de Estudios aprobado podrá recoger otras igualmente válidas. No obstante, las que aquí se proponen constituyen competencias que se han considerado básicas y que necesariamente cualquier alumno de Derecho (y de otras titulaciones similares) debe haber adquirido y, por lo tanto, ha de saber aplicar a un supuesto o tema concreto.

Evidentemente, la correcta evaluación de un TFG requerirá, además, la evaluación de las competencias específicas aparejadas al propio TFG y a la concreta temática que se desarrolla en dicho trabajo.

Los indicadores asignados a las competencias señaladas, así como sus respectivas rúbricas, deben ser amplios para permitir distintos niveles de evaluación y, a su vez, precisos para lograr la rigurosidad y objetividad que se persigue en la calificación.

Para la correcta aplicación del protocolo y para su adecuada efectividad, las tareas de

los alumnos en el TFG y su respectiva evaluación debería quedar compartimentada en distintas fases como las propuestas –o similares–, con el objeto de lograr un correcto y equilibrado desarrollo del trabajo y evitar, así, solapamientos en el proceso de evaluación de cada competencia.

En la tarea de evaluación de los TFG quedarán involucrados necesariamente el alumnado, los tutores y los tribunales o comisiones de evaluación. Ahora bien, el correcto funcionamiento de los protocolos de evaluación que se proponen exigirá la implicación de otros sujetos. En concreto, con la finalidad de otorgar los instrumentos adecuados a los anteriores agentes, especialmente profesores-tutores y miembros de los tribunales de evaluación, los centros deberían elaborar protocolos o plantillas básicas para la evaluación de los TFG. Todo ello sin perjuicio de que posteriormente pudiesen ir incorporándose otros protocolos particulares para las competencias específicas a valorar en el TFG. Incluso, que por las distintas Áreas de conocimiento se elaborasen protocolos aún más específicos en atención a la diversa temática que podría ser objeto de un TFG.

Los protocolos de evaluación de los TFG propuestos se dirigen, pues, a establecer estándares homogéneos de evaluación para todos los TFG que se vayan a elaborar en una Facultad de Derecho, sin perjuicio de que, asimismo, pudiesen aplicarse a otras titulaciones. Asimismo, ofrecen elementos precisos de evaluación a los tutores y a los miembros de los tribunales o comisiones correspondientes que deberían partir de la plantilla fijada para calificar los TFG en sus distintas fases.

En todo caso, debe hacerse notar que las anteriores conclusiones son, como se indica, una propuesta, fruto del análisis personal de los autores y con reducido apoyo doctrinal y práctico. Por una parte, el hecho de que los Planes de estudio de los Grados en Derecho se haya implantado en las Facultades de Derecho de España en el curso académico 2010-2011 y que, como se ha indicado, los TFG se realicen, prácticamente en todas ellas, en el

segundo semestre del cuarto curso, deja un margen de casi tres años para reflexionar, para analizar y para realizar nuevas propuestas en cuanto al modo de evaluación de los TFG. Esa posibilidad de proponer e innovar, choca, no obstante, contra un escollo a destacar, la absoluta falta de experiencia de los agentes involucrados (experiencia que, como indicamos, no se obtendrá, al menos, hasta dentro de unos años) y, por lo tanto, la imposibilidad de valorar, de manera mínimamente rigurosa, el grado de satisfacción de los “usuarios” de este sistema propuesto, ni de constatar de manera práctica las ventajas e inconvenientes de

estos protocolos. Por otra parte, esa misma novedad explica los escasos, por no decir inexistentes, estudios sobre esta temática, no ya sólo en el ámbito del Derecho, sino en general sobre los TFG, siendo limitados y muy sectoriales los trabajos que se han realizado hasta el momento al respecto. Lo anterior impide fundamentar adecuadamente el modelo de evaluación de los TFG propuesto en este ensayo, que se construye, esencialmente, sobre la lógica y el sentido común de dos profesores de Derecho imbuidos en la vorágine y la incertidumbre que los nuevos Grados en Derecho llevan consigo.

Referencias

- Allen, J., Ramaekers, G., y Van der Velden, R. (2003). La medición de las competencias de los titulados superiores. En J. Vidal (Coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 31-54). León: Universidad de León.
- Espín, J. V., y Rodríguez, M. (1994). *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mateo, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Seco-Granados, G., Vilanova, R., Moreno, A., Rullán M., y Valderrama, E. (2009). *Guide for the Final Year Project Assessment in Telecommunications and Computer Engineering*. European Association for Education in Electrical and Information Engineering Council (*EAEIE*). Recuperado el 11/01/2011 de <http://spcomnav.uab.es/docs/conferences/Seco-Granados%20Guide%20for%20the%20Final%20Year%20Project%20Assessment%20in%20Telecommunications%20and%20Computer%20Engineering.pdf>
- Valderrama, E., Rullán, M., Sánchez, F., Pons, J., Mans, C., Giné, F., Seco, G., Jiménez, L., Peig, E., Carrera, J., Moreno, A., García, J., Pérez, J., Vilanova, R., Cores, F., Renal, J.M., Tejero, J., y Bisbal, J. (2010). La Evaluación de Competencias en los Trabajos Fin de Estudios. *IEEE-RITA*, 5(3), 107-114.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.

ANEXO 1. MODELOS DE PROTOCOLO DE EVALUACIÓN

1. MODELO DE PROTOCOLO PARA LAS CUATRO PRIMERAS FASES

Fase 1: Elección del tema.

COMPETENCIA 1ª:	
- Indicador a)	0 1 2 3
COMPETENCIA 2ª:	
- Indicador a)	0 1 2 3
- Indicador d)	0 1 2 3
PUNTUACIÓN FASE 1:	

Fase 2: Planificación.

COMPETENCIA 1ª:	
- Indicador b)	0 1 2 3
COMPETENCIA 2ª:	
- Indicador b)	0 1 2 3
COMPETENCIA 4ª:	
- Indicador a)	0 1 2 3
PUNTUACIÓN FASE 2:	

Fase 3: Desarrollo.

Informe	
COMPETENCIA 1ª:	
- Indicador a)	0 1 2 3
- Indicador c)	0 1 2 3
COMPETENCIA 2ª:	
- Indicador a)	0 1 2 3
- Indicador d)	0 1 2 3
COMPETENCIA 3ª:	
- Indicador a)	0 1 2 3
- Indicador c)	0 1 2 3
COMPETENCIA 4ª:	
- Indicador a)	0 1 2 3

Exposición

COMPETENCIA 1ª:	
- Indicador c)	0 1 2 3
COMPETENCIA 3ª:	
- Indicador a)	0 1 2 3
- Indicador c)	0 1 2 3
- Indicador d)	0 1 2 3
PUNTUACIÓN FASE 3:	

Fase 4: Seguimiento.

Informe	
COMPETENCIA 1ª:	
- Indicador b)	0 1 2 3
COMPETENCIA 2ª:	
- Indicador a)	0 1 2 3
- Indicador b)	0 1 2 3
- Indicador c)	0 1 2 3
COMPETENCIA 3ª:	
- Indicador b)	0 1 2 3
COMPETENCIA 4ª:	
- Indicador b)	0 1 2 3
- Indicador c)	0 1 2 3
- Indicador d)	0 1 2 3
Exposición	
COMPETENCIA 1ª:	
- Indicador b)	0 1 2 3
COMPETENCIA 2ª:	
- Indicador c)	0 1 2 3
COMPETENCIA 3ª:	
- Indicador b)	0 1 2 3
PUNTUACIÓN FASE 4:	

2. MODELO DE PROTOCOLO PARA EL TRIBUNAL

Memoria		- Indicador c)	0 1 2 3
COMPETENCIA 1ª:		- Indicador d)	0 1 2 3
- Indicador a)	0 1 2 3		
- Indicador b)	0 1 2 3		
- Indicador c)	0 1 2 3		
COMPETENCIA 2ª:			
- Indicador b)	0 1 2 3		
- Indicador c)	0 1 2 3		
- Indicador d)	0 1 2 3		
COMPETENCIA 3ª:			
- Indicador a)	0 1 2 3		
- Indicador b)	0 1 2 3		
- Indicador c)	0 1 2 3		
COMPETENCIA 4ª:			
- Indicador a)	0 1 2 3		
- Indicador b)	0 1 2 3		
		Defensa oral	
		COMPETENCIA 1ª:	
		- Indicador a)	0 1 2 3
		- Indicador b)	0 1 2 3
		- Indicador d)	0 1 2 3
		COMPETENCIA 2ª:	
		- Indicador c)	0 1 2 3
		COMPETENCIA 3ª:	
		- Indicador a)	0 1 2 3
		- Indicador b)	0 1 2 3
		- Indicador c)	0 1 2 3
		- Indicador d)	0 1 2 3

PUNTUACIÓN FASE 5:

FASES	CALIFICACIÓN	CALIFICACIÓN PONDERADA
1		3 %
2		7 %
3		15 %
4		25 %
5		50 %
TOTAL

Percepciones de los estudiantes universitarios sobre elección de la carrera, los apoyos institucionales y la docencia en la licenciatura de Pedagogía

Emilio Álvarez, Alejandro Rodríguez y Mercedes Inda
Universidad de Oviedo

El proceso de cambio al que está abocada la Enseñanza Superior es de hondo calado dado que afecta a los espacios, las funciones, los tiempos, los contenidos, las fórmulas de financiación y los apoyos que se deben prestar a los agentes educativos implicados.

Esta investigación, desarrollada en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Oviedo analiza las percepciones de los estudiantes sobre estereotipos universitarios, los apoyos institucionales y la docencia. Las asignaturas de Organización y Gestión de Centros Educativos y Formación y Actualización de la Función Pedagógica fueron el contexto del análisis. La metodología es cuantitativa y el instrumento utilizado el cuestionario. Los resultados muestran las fortalezas y las debilidades en los ámbitos considerados y permiten extraer unas conclusiones de las que derivan indicadores de interés para la mejora de la gestión institucional y la docencia universitaria que han avalado un proyecto de innovación para el desarrollo de Ecosistemas de formación adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior en el marco del Campus de Excelencia de nuestra Universidad.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, docencia, metodología, apoyos institucionales.

Perceptions of college students on institutional support and teaching in the degree of Education. Higher education is currently immersed in a process of profound change that is affecting physical spaces, functions, timetables, contents, financing formulas, and the support that must be provided to the educational agents involved. This investigation, developed in the Degree in Education at the University of Oviedo, analyzes the perceptions of the students about stereotypes universities, career choice, institutional support and teaching methodology. The subjects of Organization and Management of Educational and Training and Updating of the Pedagogical Function were the context of analysis. Methodology is quantitative and the tool used to measure was via a questionnaire. The obtained results show a profile in the areas considered. The conclusions should help educators identify weak points that need to be revised, re-structured and improved, as well as strong points that need to be exploited better. The results endorsed a draft of innovation for the development of ecosystems of training, tailored to the European Higher Education Area in the framework of the Campus of Excellence of our University.

Keywords: European Space for Higher Education, teaching, methodology, institutional support.

Las relaciones entre Sociedad y Universidad se van reinterpretando por los condicionantes que se entrelazan y concurren si-

tuacionalmente en cada momento histórico de ahí que las misiones de las instituciones educativas varíen en base a las necesidades, las demandas, las posibilidades y los contextos. En el momento actual el escenario se caracteriza por la consolidación de cuatro grandes macro-tendencias el neoliberalismo (Bell, 1991; Gimeno, 2001), el desarrollo

tecnológico (Dosi, Freeman, Richard, Silverberg, y Soete, 1990), la globalización (Castells, 1999) y la Sociedad del Conocimiento (Böhme y Stehr, 1986; Drucker, 1969) con repercusiones diferenciales en los grupos sociales en base a la zona geográfica en la que vivan, en el sentido y valor del conocimiento, en los sistemas de relaciones, en el valor del trabajo y en la gestión de la educación en sus múltiples ámbitos e instituciones lo que obliga a las personas a posicionarse individualmente ante estas repercusiones (Álvarez, 2010).

En este escenario, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EE-ES) es uno de los ejes de referencia de las comunidades universitarias de nuestro entorno cultural pero sus objetivos no son fáciles de implementar ya que son muchas las inseguridades, los recelos, las inquietudes y las incertidumbres que van apareciendo y más cuando se reconocen las problemáticas que acompañan a los procesos de cambio cultural (Fullan, 1991) con un alto componente tecnológico (Area, 2000) y en un momento de ajuste económico. En esta línea son muchos los investigadores que dedican sus esfuerzos a indagar sobre cómo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas. Así, se centran en el sujeto que aprende (León y Latas, 2005), en el contexto del aula (Entwistle y Tait, 1990), en el marco institucional (Ramsden, Martin, y Bouden, 1989) o en el currículum (Gimeno, 2008).

Esta perspectiva amplia no puede, por tanto, ser desconsiderada en ninguna previsión, análisis o proyecto que se haga sobre lo educativo. La universidad actual necesita construir una nueva arquitectura estructural, virtual y cultural atendiendo a las directrices derivadas del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior y a sus propios ejes internos, entre otros podríamos destacar la necesidad de establecer una coherencia entre la política universitaria general y de cada centro en particular -Facultad o Escuela-; las materias de currículum-ciencia tecnología; los profesores y el mundo profesional; y los estudiantes y el mundo del empleo (Zabalza, 2002).

Además, si se focaliza la atención en el sujeto que aprende, se produce un desplazamiento de la enseñanza hacia el aprendizaje que exige revisar la calidad de la docencia (Carrascosa, 2005), reorientar la cultura organizativa (Torrego, 2004), apostar por metodologías activas (Cano, 2009), potenciar la competencia pedagógica (Sánchez y García-Valcárcel, 2002), incorporar la innovación (Zabalza, 2008), desarrollar una evaluación formativa (Monereo, 2009), conocer la influencia de los proyectos institucionales y de la calidad de los entornos virtuales (Álvarez, 2008), la adecuación del prácticum (Álvarez, Iglesias, y García, 2008) y la accesibilidad de los estudios universitarios (Rodríguez y Escandell, 2008).

Desde estos referentes, las instituciones de educación superior están diseñando contextos de enseñanza – aprendizaje y estrategias diferenciales interconectadas en función de sus objetivos, posibilidades y perfil de los usuarios adaptando gradualmente su Misión y Estrategia a las demandas de una Sociedad de la Información que aspira a convertirse en una Sociedad del Conocimiento. La Universidad de Oviedo ha apostado decididamente por esta vía promoviendo un Campus de Excelencia a través del plan “Ad Futurum” que se enmarca en la Estrategia Universidad 2015 y que tiene como objetivo la modernización, la especialización y la internacionalización del sistema universitario español. El Campus de Excelencia se ha presentado en distintos foros como motor de un Ecosistema Asturiano del Conocimiento, comprometido con la sociedad, inclusivo y abierto a los ciudadanos en cualquier momento de su trayectoria vital y profesional.

En el marco descrito deben situarse las investigaciones en las que venimos participando un grupo de docentes de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, que han tenido como objeto la docencia universitaria en cuanto a la influencia de los proyectos institucionales y de la calidad de los entornos virtuales en la enseñanza y el aprendizaje (Álvarez, 2008), la orientación del prácti-

cum (Álvarez, Iglesias, y García, 2008), las metodologías docentes en las Ingenierías Técnicas (Álvarez, Fernández, y Suárez, 2006) y actualmente estamos investigando sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de la carrera en el marco de la implantación de los nuevos títulos (EDU2009-13195-C03-01) bajo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. También hemos desarrollado proyectos mediados por las TIC con distintos Centros Rurales Agrupados de la Comunidad Autónoma de Asturias (Álvarez y Martínez-Cué, 2009) y difundimos estos proyectos a través de distintas redes y organizaciones como el Fórum Europeo de Administradores de la Educación (Álvarez, Rodríguez y Martínez-Cué, 2010).

En este artículo indagamos sobre las lecturas que los estudiantes hacen de los procesos de comunicación y apoyo que se generan en el contexto de aprendizaje del aula, porque proporcionan información relevante para construir el currículum institucional con un mayor número de referentes. Desde esta perspectiva nos aproximamos a un paradigma de mediación y de cognición (Shulman, 1989) porque al focalizar la atención sobre los pensamientos y sentimientos del estudiante sobre las acciones y recursos utilizados por los docentes en sus aulas bajo el paraguas institucional tendrán repercusiones diferenciales en sus actitudes, expectativas, acciones y competencia.

Desde estos planteamientos, los objetivos que nos planteamos se detallan a continuación: (O1) Indagar sobre los estereotipos universitarios, la elección de la carrera y la pertinencia de los apoyos institucionales que se proporcionan a los alumnos; (O2) Explorar las percepciones de los estudiantes sobre el perfil que establecen de sus docentes en cuanto a la planificación, los objetivos, los contenidos, el peso del practicum y la metodología que desarrollan; (O3) Aproximarse a las relaciones que los estudiantes establecen en la forma en que adquieren los conocimientos y cómo se les evalúa; y (O4) Va-

lorar el grado de profesionalización docente a partir de la calidad de las relaciones que promueven con el alumnado y las dificultades que éstos les detectan.

Método

Participantes

La población objeto de estudio fue el alumnado matriculado en la Licenciatura en Pedagogía impartida en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, que en el curso 2009/2010 ascendía a 350 estudiantes. La muestra del estudio la integran 221 alumnos matriculados en las asignaturas de "Organización y Gestión de Centros Educativos" de 3º curso y "Formación y Actualización de la Función Pedagógica" de 5º curso. El procedimiento empleado es el muestreo estratificado proporcional, el error muestral es del 5,5% (95%) y el nivel de confianza $Z = 1.96$; $p = q = 0.5$ (95%).

Instrumento de evaluación

De acuerdo a los objetivos de este estudio y a toda la investigación en la que se integra, se prepararon las distintas dimensiones del cuestionario y se elaboró un cuestionario que tiene cuatro variables de clasificación (género, edad, curso y año académico) y siete bloques de variables asociados a estereotipos, elección de la carrera, apoyo institucional, función docente, metodología, rendimiento y capacitación profesional. El instrumento, tras aplicarse provisionalmente en una muestra reducida, quedó finalmente estructurado en 90 ítems que se valoran desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 6 (totalmente de acuerdo) y tiene preguntas abiertas en los diferentes apartados.

El nivel de fiabilidad se ha analizado mediante el alfa de Cronbach (.956); la correlación entre formas (.686), el Coeficiente Spearman-Brown (.814) y el método de las Dos mitades de Guttman (.789). La validez se ha determinado a través de cinco revisiones internas y otras ocho por expertos de la Universidad de Oviedo. El cuestionario fue aplicado en un único momento por miembros del

Tabla 1. *Percepciones de los estudiantes sobre estereotipos universitarios*

<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
Cuando se triunfa en los estudios universitarios se triunfa en el trabajo y la vida	2.74	1.10
Se aprende más de la experiencias en la vida que lo que aporta la Universidad	4.05	1.19
Ante la falta de salidas profesionales no vale la pena sacrificarse en el estudio	1.87	1.11
Para colocarse importan más las recomendaciones que la capacitación adquirida	3.05	1.31
Ir a la Universidad es una de las mejores experiencias que puede tener un joven	4.30	1.28
Para una mujer un título universitario supone una garantía de independencia	3.15	3.14

equipo investigador. Los participantes respondieron de manera individual, voluntaria, sin limitación temporal, e informados de la confidencialidad de sus repuestas.

Procedimiento

El diseño de esta investigación se ha planteado en varias fases, en las que se ha realizado una exploración inicial, una fundamentación teórica, una investigación empírica y unos resultados que nos permiten abrir nuevos interrogantes sobre los que seguir indagando.

En la primera fase se ha adoptado una perspectiva interdisciplinar para contextualizar la situación de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación bajo las directrices derivadas del EEES porque está exigiendo cambios en las estructuras, la planificación, los apoyos y la puesta en práctica de nuevas metodologías desde las que no se puede obviar la interconexión entre lo global, lo local, lo institucional y concreto así como la opinión de los agentes implicados, en este caso la perspectiva de los estudiantes.

El cuestionario fue aplicado en un único momento por miembros del equipo investigador. Los participantes respondieron de manera individual, voluntaria, sin limitación temporal, e informados de la confidencialidad de sus repuestas.

Análisis de datos

El análisis de los datos cuantitativos se realizó con el programa SPSS, con el que se ha determinado la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en cada una de las variables evaluadas, desde una perspectiva intrasujeto, utilizando el

análisis de varianza de medidas repetidas. Se han comprobando los supuestos paramétricos para cada una de las variables -igualdad de varianzas y el tipo de distribución (analizando el índice de curtosis y asimetría)-. También se han utilizado la prueba de Mauchly, la prueba no paramétrica de muestras relacionadas de Friedman, la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, la prueba *U* de Mann y la prueba de Levene, $p < .05$.

Resultados

Estereotipos de los estudiantes sobre lo que les aporta la Universidad

En la primera dimensión se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 418.81$; $p < .001$) (Tabla 1) al valorarse de diferente manera cada uno de los componentes de este factor. Así, este grupo de alumnos consideran que “ir a la Universidad es una de las mejores experiencias que puede tener un joven” ($p < .001$), considerándolo como un sacrificio necesario ($p < .001$). Incluso perciben que si se “triumfa en los estudios universitarios se triunfará en el trabajo y en la vida”, esto lo muestra las diferencias estadísticamente significativas entre el componente (1) y el (3), ($Z = -7.53$; $p < .001$).

Sin embargo, también perciben como importante el aprendizaje que vayan adquiriendo a lo largo de su vida, han mostrado más acuerdo, con la expresión “se aprende más de las experiencias en la vida que lo que lo que aporta la Universidad”, frente, “para colocarse importan más las recomendaciones que la capacitación adquirida” ($Z = -7.67$; $p < .001$).

Elección de la carrera

Los estudiantes tienen percepciones estadísticamente significativas sobre las razones para elegir la carrera de Pedagogía ($\chi^2 = 474.83, p < .001$). *Los consejos de la familia y amigos*, es lo que más ha determinado su elección de la carrera frente a otros soportes de apoyo en el Instituto, la propia orientación en la Universidad, el proceso de tutorización en la Facultad, los materiales divulgativos ($Z = -4.15, p < .001$), el prestigio de la Universidad ($Z = -7.94, p < .001$) o la vocación profesional ($Z = -9.28; p < .001$).

Apoyos institucionales

Los estudiantes han percibido de manera diferencial los apoyos que proporciona la Facultad como institución educativa ($\chi^2 = 173.04, p < .001$). En las variables evaluadas, se destaca, *el apoyo en el empleo de la comunicación virtual*, frente, al intercambio presencial de información académica ($Z = -3.62, p < .001$), la información sobre los respaldos internos y externos a la institución ($Z = -7.73, p < .001$) y el apoyo en tareas administrativas ($Z = -9.63, p < .001$).

Para los chicos es más importante el apoyo de la facultad para cubrir las necesidades de comunicación e información ($p \leq .001$). En el acceso a los estudios universitarios también tienen percepciones estadísticamente significativas ($\chi^2 = 41.32; p <$

$.001$). El factor más importante, lo vinculan con *los contenidos de los cursos/seminarios de adaptación*, pero deberían *revisarse incorporando simulaciones de procedimientos para el desarrollo de las tareas que establecen los docentes en sus programas y que les demandarán posteriormente*. Los estudiantes perciben este último factor más importante que la utilización de la modalidad *on-line o semipresencial* en el desarrollo de los cursos ($Z = -4.28; p < .001$).

En la variable, *apoyo en el acceso a los estudios universitarios* bajo la modalidad on-line y semipresencial, se han encontrado diferencias en función del género al indicarse que las mujeres se decantan más por el formato on-line y semipresencial que por el presencial ($p \leq .05$).

Función docente

Los estudiantes tienen percepciones, estadísticamente significativas, sobre lo que supone la tarea docente ($\chi^2 = 187.057, p < .001$). La habilidad que más destacan de sus docentes es *la capacidad para comunicar conocimientos*. La metodología ($Z = -4.03, p < .001$), las TIC ($Z = -9.51, p < .001$), la operatividad de los objetivos ($Z = -3.89, p < .001$) y establecer redes de aprendizaje son menos relevantes ($Z = -4.24, p < .001$).

En cuanto a la función docente (Tabla 2), los docentes deben centrar sus esfuerzos

Tabla 2. Percepciones de los estudiantes sobre la función docente

Ítems	Media	D.T.
<i>Los docentes universitarios deben esforzarse más en (Bloque I)</i>		
Planificar, organizar y evaluar los temas y actividades que plantean	4.44	1.17
Motivarme hacia el aprendizaje	4.55	1.41
Orientar, asesorar y guiar mis aprendizajes	4.74	1.18
<i>Los objetivos de sus asignaturas (Bloque II)</i>		
Parecen necesarios dado que abordan los aspectos sustanciales	4.21	1.14
Podrían eliminarse objetivos sin bajar el nivel de la materia	3.82	1.21
Si pudieran ampliarse, podría mejorar la asignatura	3.72	1.31
<i>Los contenidos de las asignaturas deben (Bloque III)</i>		
Incorporar referencias sobre la realidad sociolaboral presente	5.20	1.13
Favorecer el desarrollo de capacidades, habilidades,... del alumnado	4.95	1.22
Incluir temas relacionados con la sostenibilidad y el medio ambiente	3.84	1.48
<i>Los créditos prácticos de las asignaturas (Bloque IV)</i>		
Permiten desarrollar las dimensiones profesionales	3.93	1.32
Complementan la formación teórica	4.28	1.33

principalmente en *orientar, asesorar y guiar los aprendizajes*. El alumnado considera, que en esta variable debe ser tanto o más importante para los docentes que la motivación del estudiante ($Z = -2.72$; $p < .05$), planificar, organizar y evaluar los temas y actividades planteadas ($Z = -4.11$; $p < .001$). Respecto a *los objetivos* de las asignaturas, consideran que son necesarios en su totalidad ($Z = -3.23$; $p < .01$); y no deben ser ampliados ($Z = -4.73$; $p < .001$). En *los contenidos* valoran más que se orienten al desarrollo de aquellas competencias más demandadas desde el entorno laboral ($Z = -3.55$; $p < .001$).

Finalmente, la percepción que tienen los estudiantes sobre los créditos prácticos que cursan es que se vienen orientando más como complemento del plan de estudios que a su desarrollo profesional ($Z = -4.67$; $p < .001$).

Las diferencias según el género indican que para las mujeres es más importante el empleo de las TIC ($p \leq .05$) y que los contenidos de las asignaturas estén conectados con la realidad sociolaboral de su profesión ($p \leq .01$).

Metodología

En este apartado (Tabla 3), los estudiantes perciben que un docente debería estar preocupado por mantener una coherencia *entre los contenidos teóricos y las prácticas*. Esta preocupación, la consideran más importante que atender la diversidad de intereses ($Z = -6.20$; $p < .001$), promover su responsabilidad ($Z = -5.75$; $p < .001$), potenciar compromisos con la problemática socioeducativa ($Z = -6.26$; $p < .001$) e impulsar una conciencia ambiental ($Z = -8.59$; $p < .001$).

La segunda preocupación que debería tener un docente debe ser *intentar que se comprendan los contenidos que transmite*. Los estudiantes lo destacan frente a promover la responsabilidad sobre su aprendizaje ($Z = -6.06$; $p < .001$), tener en cuenta la diversidad de intereses y capacidades ($Z = -6.32$; $p < .001$), establecer relaciones entre contextos ($Z = -5.36$; $p < .001$), potenciar los compromisos con la problemática socioeducativa ($Z = -5.10$; $p < .001$) y

favorecer la conciencia ambiental ($Z = -8.39$; $p < .001$).

En tercer lugar, deben *fomentar el interés por las asignaturas*. Este factor ha resultado estadísticamente significativo respecto a: promover la responsabilidad sobre su aprendizaje ($Z = -6.15$; $p < .001$), valorar la diversidad de intereses y capacidades ($Z = -6.16$; $p < .001$), establecer relaciones entre contextos ($Z = -4.17$; $p < .001$), potenciar compromisos ($Z = -4.60$; $p < .001$) y favorecer la conciencia ambiental ($Z = -8.45$; $p < .001$).

Los estudiantes han manifestado percepciones estadísticamente significativas sobre los materiales que emplean los docentes en sus clases ($\chi^2 = 274.24$, $p < .001$). Consideran de gran valor los materiales *relacionados con el entorno laboral* ($Z = -10.17$; $p < .001$), frente a los clásicos, los específicos ($Z = -6.75$; $p < .001$), o los divulgados por editoriales ($Z = -9.96$; $p < .001$). En la adquisición de conocimientos, prefieren la *organización y realización de debates*, sobre, las exposiciones orales ($Z = -9.09$; $p < .001$), el uso de materiales clásicos ($Z = -8.68$; $p < .001$), el manejo de manuales, obras seleccionadas o libros de problemas ($Z = -8.07$; $p < .001$), y, la indagación bibliográfica o consultas en la red ($Z = -5.93$; $p < .001$).

Los estudiantes, se posicionan respecto a los criterios que deberían guiar el proceso de evaluación, como queda reflejado en las diferencias encontradas en la prueba de Friedman ($\chi^2 = 177.35$; $p < .001$). El alumnado considera que se debe tener en cuenta *la calidad de los trabajos realizados*, más que el nivel de conocimientos alcanzados con relación a los objetivos ($Z = -6.89$; $p < .001$), las exigencias del desempeño profesional ($Z = -7.90$; $p < .001$), la calidad de las respuestas en las pruebas orales y escritas ($Z = -8.86$; $p < .001$) y la asistencia ($Z = -6.13$; $p < .001$).

En cuanto a los mecanismos por los cuales deben ser adquiridos los conocimientos, las mujeres prefieren las exposiciones orales ($p \leq .01$), la indagación bibliográfica ($p \leq .001$) y la elaboración de

Tabla 3. *Percepciones de los estudiantes sobre metodología docente*

<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
<i>En general los docentes deberían preocuparse en sus clases de</i>		
Intentar que se comprendan los contenidos que transmiten	5.16	1.16
Fomentar el interés de los estudiantes por la/s asignatura/as	5.14	1.23
Potenciar la comunicación y la participación del alumno	5.05	1.12
Promover la responsabilidad del estudiante sobre su aprendizaje	4.64	1.17
Trabajar de manera coordinada con docentes de la misma u otras áreas	5.12	1.13
Tener en cuenta la diversidad de intereses y capacidad del alumnado	4.75	1.26
Relacionar contextos a diferentes escalas de tiempo y espacio	4.80	1.12
Potenciar compromisos del alumnado con la problemática socioeducativa	4.74	1.24
Ser coherente entre los contenidos teórico-prácticos de la asignatura	5.21	1.15
Favorecer la conciencia ambiental (consumo de papel, tinta...)	4.24	1.33
<i>En general, los docentes deberían utilizar en sus clases habitualmente</i>		
Materiales clásicos (encerado, retroproyector)	3.47	1.44
Materiales impresos preparados, específicamente, para la/s asignatura/as	4.24	1.29
Materiales del entorno laboral propio de la materia	4.85	1.11
Materiales tecnológicos avanzados	4.68	1.24
Materiales divulgados por editoriales, etc.	3.34	1.66
<i>En general, los conocimientos se deben adquirir a través de</i>		
Exposiciones orales	4.05	1.14
Apuntes	3.78	1.15
Utilización de manuales, obras seleccionadas, libros de problemas	3.98	1.25
Simulaciones, casos...	3.98	0.96
Indagación bibliográfica, consultas a través de la red...	5.01	1.21
Elaboración de trabajos individuales / grupales	4.95	0.99
Organización de debates	5.02	1.17
<i>En los procesos de evaluación los docentes deberían considerar</i>		
El nivel de conocimientos alcanzados con relación a los objetivos	4.74	0.96
Las exigencias del desempeño profesional	4.54	0.97
La calidad de las respuestas en las pruebas orales o escritas	4.46	1.11
La calidad de los trabajos realizados	5.17	0.78
La asistencia y participación en clase o situaciones alternativas	4.57	1.22
El interés manifestado y contrastado en las tutorías	4.09	1.24
La autoevaluación argumentada del alumnado	4.08	1.32

trabajos ($p \leq .01$). Tanto hombre como mujeres, consideran la organización de debates como metodología relevante para la adquisición de conocimientos. Respecto a los *procesos de evaluación* las mujeres se decantan más por la calidad de los trabajos realizados ($p \leq .05$), la asistencia y participación en clase ($p \leq .001$) y el interés manifestado en las tutorías ($p \leq .01$).

Rendimiento

Los estudiantes perciben que les afecta negativamente en su rendimiento, cuando tienen desorientación ante las demandas de

los docentes. La distorsión de esta variable, es significativamente mayor, cuando se ha comparado con factores que dependen del alumnado: la falta de voluntad ($Z = -5.40$; $p < .001$), sus sensaciones sobre el desinterés del docente ($Z = -3.01$; $p < .05$), el exceso de juergas o diversión ($Z = -7.79$; $p < .001$), la baja capacitación en el manejo de las TIC ($Z = -8.84$; $p < .001$) y un nivel bajo en el manejo de idiomas ($Z = -8.94$; $p < .001$).

Competencias

Los estudiantes tienen percepciones significativamente diferentes, sobre las compe-

Tabla 4. *Capacitación profesional de los docentes*

<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
<i>Hasta el momento, en mi trato con los docentes me satisface</i>		
Las relaciones que establezco	4.47	1.06
El interés que demuestran ante mis intervenciones, en el aula, en la red	4.21	1.06
La calidad de los trabajos y pruebas que promueven	4.25	1.03
La superación de las materias en base a los criterios que se fijen	4.13	1.17
<i>Las dificultades de los docentes con los que me relaciono obedecen a</i>		
Motivar y captar nuestra atención	4.03	1.47
Preparar las clases y organizar los tiempos de las sesiones	3.86	1.41
Evaluar	3.59	1.31
Tutorar izar	3.49	1.42
Ayudarnos a formarnos como personas, y no sólo como profesionales	3.79	1.58
<i>En relación a mi propia formación me preocupa que</i>		
No estén actualizados (sobre la materia, investigación)	4.91	1.31
Tengan deficiencias en formación pedagógica y metodológica	5.01	1.17
No incorporen las TIC en la enseñanza ordinaria	4.07	1.44
Tengan dificultades para trabajar en colaboración con otros colegas	4.99	1.22
No tengan en cuenta la diversidad del alumnado	4.74	1.51

tencias que esperan adquirir en la carrera de Pedagogía ($\chi^2 = 170.05, p < .001$). La competencia que creen que mejor van a desarrollar a lo largo de su carrera es: la capacidad de diagnosticar, desplegar propuestas y evaluar resultados. Este resultado ha sido significativamente diferente respecto a: la posibilidad de establecer relaciones entre teoría e investigación ($Z = -9.11, p < .001$) y el dominio de las TIC ($Z = -9.16, p < .001$).

Los estudiantes consideran que la carrera de Pedagogía les va a proporcionar, de manera significativa, la capacidad de desarrollar una ética de actuación para la vida profesional, más que una adquisición de conocimientos teóricos e investigación ($Z = -6.82, p < .001$) y el dominio de las TIC ($Z = -7.71, p < .001$) lo que indica una preocupación por la vertiente más humana en su desarrollo profesional.

Capacitación profesional docente

Este ámbito se ha estructurado en tres bloques (Tabla 4) donde se analizan la satisfacción de los estudiantes en las interacciones con los docentes, las percepciones que tienen acerca de las dificultades de los profesores en el ejercicio de la docencia y, de sus propias preocupaciones sobre la capaci-

dad de influencia de los docentes para ayudarles a formarse como futuros pedagogos y pedagogas.

La satisfacción se incrementa cuando: se establecen buenas relaciones, frente al interés del docente ante sus intervenciones ($Z = -4.38; p < .001$), la valoración de la calidad de los trabajos que presenta el docente ($Z = -3.38; p < .01$) y la superación de las materias ($Z = -4.58; p < .001$). Los estudiantes destacan *dificultades en algunos docentes para motivar y captar la atención de los estudiantes*, lo que se hace patente principalmente en las tareas de evaluación ($Z = -4.02; p < .001$) y de tutoría ($Z = -4.32; p < .001$).

La preparación de las clases y la organización de los tiempos, es percibido por los estudiantes como el segundo factor más deficitario que tienen los docentes, junto a las tareas de evaluación ($Z = -2.96; p < .05$) y de tutoría ($Z = -3.65; p < .001$). Finalmente, los estudiantes enfatizan las dificultades de los docentes para trabajar en equipo, frente al empleo de las nuevas tecnologías ($Z = -7.71; p < .001$).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten establecer un perfil de los estudiantes partici-

pantes que aporta información relevante asociada a los estereotipos universitarios, las influencias en la elección de la carrera y el género. También emergen las fortalezas y las debilidades de los apoyos institucionales en dos momentos claves, en el inicio y final de la carrera, además de constatar distintas tendencias en las funciones docentes, como es el caso de la planificación de los programas, su implementación, las preferencias de uso de distintos recursos didácticos, la orientación académica o profesional de los contenidos seleccionados y la forma en que motivan y asesoran a sus alumnos.

La muestra seleccionada indica que existen relaciones entre las concepciones que tienen los estudiantes sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan, y las metodologías de enseñanza de sus profesores. Los estudiantes han interiorizado, que su rendimiento académico, y su capacitación profesional, está determinado tanto por sus conductas y hábitos de trabajo, como por el grado de profesionalización de sus docentes.

Estas dos cuestiones son relevantes, porque pone de manifiesto la necesidad de prestar especial cuidado en la capacitación de los estudiantes, en la autorregulación personal, y la autogestión de los procesos de aprendizaje. Pero también informa de la necesidad de establecer ofertas de formación para profesores universitarios noveles, y en ejercicio, para orientar las inversiones a las necesidades generadas por las políticas de convergencia.

Si se quieren lograr unos adecuados niveles de calidad docente en los estudios universitarios de máster y de grado iniciados tendrán que promoverse iniciativas planificadas a corto, medio y largo plazo en formación de acceso a la universidad, y, de formación continua, para los profesores y los estudiantes. Los "cursos 0" que se imparten a los estudiantes de nuevo ingreso son otro buen ejemplo a seguir, si bien debemos mejorarlos, atendiendo a las deficiencias que se vayan detectando en la implementación de los grados, generalizarlos para todos los estudiantes e implicar en mayor medida al profesorado.

La incidencia de las instituciones de enseñanza superior en su vida personal se difumina en múltiples factores, que interactúan entre sí de forma compleja, por lo que seguiremos profundizando en ello desde otras investigaciones.

La relevancia de los apoyos institucionales queda reflejada en la importancia que atribuyen a los campus virtuales, porque les proporcionan información, comunicación y aprendizaje en múltiples ámbitos.

La modalidad de enseñanza semipresencial es mejor valorada por su flexibilidad y la metodología docente deberá tener presente las demandas de los estudiantes si se quiere que este colectivo se convierta en protagonista activo y no sólo paciente de su formación. Así, se debe prestar mayor atención a la calidad de la relación comunicativa que los profesores mantienen con sus estudiantes, ya que se detectan deficiencias de comprensión y de motivación cuando se utilizan clases magistrales de manera reiterativa, o son utilizadas como único recurso. A este respecto, debe destacarse la baja idoneidad que manifiestan los estudiantes sobre aquellos contenidos curriculares que se sustentan en una estructura demasiado rígida, donde prima lo académico, sobre la práctica, lo vital o lo profesional.

Los estudiantes muestran su preferencia por los debates sobre otras estrategias y, en esta línea, se destaca un incremento de la satisfacción con el rendimiento académico y una mayor motivación, cuando los estudiantes perciben coherencia metodológica en el desarrollo de las clases, y plantean tareas individuales y de grupo con instrucciones claramente especificadas. Nos parece importante destacar asimismo la importancia que los estudiantes atribuyen al empleo de metodologías de trabajo colaborativas ratificando investigaciones anteriores (Lavrin y Zelko, 2005).

Los proyectos que desarrollan los estudiantes son mejor valorados si parten de diagnósticos precisos a los que siguen estrategias de intervención, evaluación de resultados, discusiones y tomas de decisiones fundamentadas. Como es lógico, este plan-

teamiento exige de los docentes un mayor esfuerzo y tiempo para orientar, asesorar y guiar el proceso, así como evitar desconexiones con la realidad sociolaboral.

El conocimiento de los contenidos por parte de los docentes es un aspecto positivamente valorado por los estudiantes, pero su rendimiento se incrementa más si utilizan adecuadamente las TIC. La descoordinación, el individualismo y la balcanización que perciben en algunos de sus docentes les generan preocupación.

Debemos señalar, también, que la muestra empleada no es muy amplia y que en ningún caso se pueden generalizar los resultados a la totalidad de la población universitaria, sí se han obtenido algunos indicadores necesarios para seguir avanzando en la titulación evaluada. Además, las prácticas desarrolladas por los docentes y los estudiantes ratifican que el contexto de aprendizaje genera una cultura organizativa específica (Schein, 1989) que hace emerger deficiencias metodológicas previas asociadas a las dificultades que encuentran los estudiantes

sobre las que debería seguir profundizándose ya que permitirían incorporar mejoras en el Plan de estudios.

En cualquier caso, debe reseñarse que como fruto de esta investigación hemos diseñado e implementado un ecosistema de formación emprendedor mediado por las TIC a través de un proyecto de innovación con el que estamos obteniendo excelentes resultados en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Asimismo, estamos iniciando el desarrollo de un proyecto de investigación que integra a una quincena de investigadores que pertenecen a las cinco grandes ramas de conocimiento de la Universidad, así como a otras entidades. De ahí que estemos extendiendo nuestro ecosistema a otras universidades españolas (Sevilla y Autónoma de Barcelona) y extranjeras (Algarve-Portugal) con el respaldando de profesionales de la Ciudad Industrial de Valnalón (Asturias), del centro de aceleración tecnológica Innobridge (Lausanne-Suiza) y desde la Dirección de Empleabilidad de la Universidad de Oviedo.

Referencias

- Álvarez, E. (2008, abril). *El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde una perspectiva de cambio. Lecturas sobre el continente y el contenido de la docencia*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional Nuevas Bases para el Diseño de los Planes de Estudio en el EEES y su Incidencia en el Sistema Educativo: Ecoformación, Transdisciplinariedad e Interculturalidad, Madrid, España.
- Álvarez, E. (2010, abril). *La Universidad desde una perspectiva de cambio: En busca de la excelencia*. Ponencia presentada en el I Congreso Ibero-Brasileiro, Elvas, Portugal.
- Álvarez, E., Iglesias, M. T., y García, M. S. (2008). Desarrollo de Competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36, 65-78.
- Area, M. (2000). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la Educación Superior? En R. Pérez (Coord.) *Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación: Redes, Multimedia y Diseños virtuales* (pp.128-135). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Morata.
- Böhme, G., y Stehr, N. (1986). *The Knowledge society. The growing impact o scientific knowledge on social relations*. Dordrecht: Teide Publishing.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿cómo lograrlo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 181-204.
- Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la Universidad. *Educación XXI*, 8, 87-101.
- Dosi, G., Freeman, C., Richard, N., Silverberg, G., y Soete, L. (1990). *Technical Change and Economic Theory*. Londres: Pinter.
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. New York: Harper & Row.
- Entwistle, N., y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higer Education*, 19, 169-194.

- Fullan, M. (1991). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Lavrin, A., y Zelko, M. (2005). *Knowledge Sharing in Digital Ecosystem for Small and Medium Enterprises*. Linz: Johannes Kepler Universität Linz.
- León, B., y Latas, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: la formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(6), 45-48.
- Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Ramsden, P., Martin, E., y Bowden, J. (1989). School environment and sixth form pupils' approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 59(2), 129-142.
- Rodríguez, A., y Escandell, M^a. O. (2008). Un Espacio Europeo de Educación Superior para todos: Los retos presentes de la universidad europea. *Internacional Journal of Development and Educational Psychology*, 1(2), 237-244.
- Sánchez, M^a. C., y García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 153-171.
- Schein, E. (1985). *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Torrego, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 259-268.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Revista Innovación educativa*, 18, 659-662.

La personalidad eficaz y los modelos de enseñanza: un estudio comparativo entre alumnos españoles y estadounidenses

María E. Martín¹, Silvia Castellanos¹ y Marta S. García²

¹Universidad Complutense de Madrid y ²Universidad de Oviedo

Este trabajo presenta el análisis de diferencias en personalidad eficaz entre los alumnos de Educación Primaria que siguen la Metodología M.O.R.E (Múltiples Opciones para lograr Resultados en Educación) con muestra de España y EEUU y los que siguen una metodología tradicional en muestra española. Para ello se ha utilizado el cuestionario de Personalidad Eficaz de 2º y 3º ciclo de primaria y se ha elaborado una versión en inglés para la muestra americana. Se destaca que existen diferencias en autoestima académica y personal y liderazgo entre la muestra estadounidense (método M.O.R.E) y la muestra española (método tradicional). Dentro de la muestra española existen diferencias en la autoestima personal a favor del aprendizaje tradicional.

Palabras clave: Evaluación, personalidad eficaz, método M.O.R.E, método tradicional.

The effective personality and the models of education: a comparative study between students from Spain and USA. This work presents the analysis of differences in Effective Personality among pupils of Primary Education who follow Methodology M.O.R.E (Multiple Options to secure Results in the Education) in sample of Spain and the USA and those that follow a traditional methodology in sample of Spain. To do this we used the Effective Personality Questionnaire of 2º and 3º cycle of primary and a version that was elaborated in English for the American sample. There are differences in academic and personal self esteem and leadership among the american sample (Method M.O.R.E) and the spanish sample (Traditional Method). Into the Spanish sample there are differences in the personal self esteem in favour of traditional learning.

Keywords: Evaluation, effective personality, M.O.R.E. method, traditional method.

La personalidad eficaz es un constructo, encuadrado en el marco del estudio de las competencias personales y socioafectivas, iniciado por Martín del Buey y Martín Palacios a lo largo de la década de los 90 (Martín, 1997; Martín y Fernández, 2003; Martín, Martín, Fernández, Dapelo, y Marcone, 2004). La evaluación de estas competencias básicas personales es un reto necesario ante la emergencia de este tipo de constructos que se demandan como referenciales en programaciones, debido a que la LOE prescribe

que el diagnóstico educativo se centrará en evaluar el nivel de alumnado en competencias básicas antes que en aéreas curriculares (Sarramona y Rodríguez, 2010). Esto significa que la evaluación de una competencia (por ejemplo, competencia digital, comunicación lingüística o aprender a aprender) incluye contenidos de varias áreas curriculares (Fernández-Alonso y Muñiz, 2011).

Entre los fundamentos teóricos que aportan solidez al constructo, destacan los estudios de autoeficacia de Bandura (1977a, 1977b, 1977c, 1986); los estudios sobre Inteligencias Múltiples de Gardner (1983, 1999) y de Sternberg (1985) referidos a inteligencia personal y social; las aportaciones de los modelos de competencias emocionales mixtos

entre los que se encuentra el modelo de competencias emocionales de Goleman (1995) y el modelo Modelo de Bar-On (2006) de Inteligencia Emocional-Social más específica; y los estudios en torno a la madurez, el modelo de madurez psicológica de Heath (1965) y el modelo de madurez psicosocial en la adolescencia de Greenberger (1984).

El constructo de Personalidad Eficaz, síntesis de estos antecedentes, formulado por Martín del Buey (Martín, 1997; Martín y Fernández, 2003; Martín, Martín, Fernández, Dapelo, y Marcone, 2004) recoge las aportaciones anteriores y les da una estructura, formando cuatro dimensiones en torno al yo: *Fortalezas del Yo*, *Demandas del Yo*, *Retos del Yo* y *Relaciones del Yo*.

La primera dimensión llamada *Fortalezas del Yo*, recoge todos aquellos factores relacionados con el autoconcepto y la autoestima y dan respuesta a la pregunta existencial ¿Quién soy yo? y ¿Cómo me valoro?

La segunda dimensión, *Demandas del Yo*, agrupa los factores relacionados con la motivación de logro, las atribuciones o locus de control y las expectativas. Da respuesta a la pregunta existencial ¿Qué quiero?, ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo? y ¿De quién o de qué depende su consecución exitosa? Martín, Martín, Fernández, Dapelo, y Marcone (2004) presentan una perspectiva sintética de tres dimensiones partiendo de la idea de que la motivación hay que dimensionarla en presente, pasado y futuro. El presente sería la motivación estrictamente dicha, el pasado sería la dimensión atribucional y el futuro sería la dimensión expectativa.

La tercera dimensión del constructo, *Retos del Yo*, agrupa los factores relacionados con el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, respondiendo a las preguntas igualmente existenciales ¿Qué problemas tengo para alcanzar los objetivos? y ¿Cómo tomo las decisiones?

La cuarta y última dimensión, *Relaciones del Yo*, agrupa los factores que se relacionan con la comunicación, la empatía y la asertividad, en síntesis con las habilidades sociales. Responde a las preguntas existen-

ciales de ¿Cómo me comunico?, ¿Cómo intento ponerme en el lugar del otro? y ¿Cómo interactúo sin dejar de ser uno mismo? Estas tres dimensiones: empatía, asertividad y comunicación constituyen dimensiones que están presentes de forma explícita e implícita en las descripciones que se dan sobre persona eficaz o exitosa en distintos autores.

El modelo de Múltiples Opciones para lograr Resultados en Educación (MORE), fue creado por Joyce Burick Swarzman, directora del *Independent Day School* (IDS) de Tampa (Florida) recibiendo el premio *Blue Ribbon Award*, la distinción más reconocida otorgada por el Departamento de Estado de Educación de EEUU por el desarrollo de este modelo en su centro. El modelo está centrado en transformar el proceso educativo y acelerar el aprendizaje, utilizando estrategias que permitan a todos los alumnos satisfacer y superar las expectativas con mayor facilidad y de manera más satisfactoria.

El centro dispone de importantes recursos que desarrolla dentro de un modelo educativo que basa el aprendizaje de sus alumnos en la idea de que cada uno es un ser único que sigue su propio estilo de aprendizaje, según el cual adquiere y procesa la información en función sus preferencias. De esta base parten los cimientos para crear un entorno en el que los alumnos se sienten capaces y se espera de ellos que consigan aprender. El método de enseñanza se basa sobre todo en el trabajo en equipo entre los mismos alumnos de cada grupo, entre los profesores y entre los alumnos y los profesores. Teniendo en cuenta la filosofía del modelo, que pretende que el propio alumno continúe por iniciativa propia su tarea fuera del horario escolar, la implicación de los padres es fundamental.

El modelo MORE sostiene que las estrategias de motivación deben enfocarse a incrementar el tiempo que el alumno pasa haciendo su tarea, utilizando ejercicios que mezclen la diversión con el aprendizaje y la vida. Además, sostienen que la enseñanza ha de buscar siempre actitudes positivas en los alumnos para que tengan más predisposición hacia las soluciones que hacia los pro-

blemas, lo cual implica estrechar lazos afectivos, eliminando por ejemplo la mesa del profesor como un elemento de autoridad que imponía distancia entre el profesor y el alumno. No se utilizan libros de texto dando rienda suelta a la imaginación de los profesores que cada día deben reunirse para trabajar en equipo, elaborando ellos mismos los materiales didácticos que van a usar al día siguiente en el aula.

Las bases teóricas del Modelo MORE son los Estilos de Aprendizaje de Alonso y Gallego (1994), las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983, 1999), la Inteligencia Emocional de Goleman (1995) y el Cono del Aprendizaje de Dale (1969).

En los estilos de aprendizaje, Alonso y Gallego (1994) proponen cuatro categorías basadas en el proceso cíclico del aprendizaje: *Estilo Activo*, *Estilo Reflexivo*, *Estilo Teórico* y *Estilo Pragmático*. Cada individuo recibe a través de sus órganos sensoriales información (input externo). Esta información es generalizada, eliminada o distorsionada en el cerebro, en función de unos criterios determinados por los filtros del proceso, tales como creencias, valores, metaprogramas, recuerdos y proyectos. Este paso por los filtros da lugar a las representaciones cognitivas internas o mapas (output interno). Los mapas determinan el output externo, es decir, nuestro comportamiento. Esta teoría propone que todas las distinciones que las personas son capaces de hacer acerca del medio ambiente y de nuestro comportamiento pueden ser representadas a través de los sentidos visual, auditivo, kinestésico, olfativo y gustativo.

- El Modelo M.O.R.E. adopta las distintas teorías de la siguiente forma:
- El aprendizaje parte siempre de la recepción de algún tipo de información. De toda la información que recibimos seleccionamos una parte. Cuando analizamos cómo seleccionamos la información podemos distinguir entre alumnos visuales, auditivos y kinestésicos-táctil. *Ktav*.
- La información que seleccionamos la tenemos que organizar y relacio-

nar. El modelo de los hemisferios cerebrales nos da información sobre las distintas maneras que tenemos de organizar la información que recibimos. Alumnos global, secuencial y abstracto o concreto. *Gasc*.

- Una vez organizada esa información la utilizamos de una manera o de otra. Distingue entre alumnos activos, teóricos, reflexivos y pragmáticos. *Dear*.

Naturalmente, esta separación en fases es ficticia. En la práctica esos tres procesos se confunden entre sí y están estrechamente relacionados. El hecho de que tendamos a seleccionar la información visual, por ejemplo, afecta a nuestra manera de organizar esa información. No podemos, por tanto, entender el estilo de aprendizaje de alguien si no analizamos todos los aspectos.

En las Inteligencias Múltiples, Gardner (1983,1999) agrupa la amplia gama de capacidades que posee el ser humano en ocho categorías o inteligencias. La *Inteligencia lingüística*, es la capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz ya sea oralmente, o por escrito. La *Inteligencia lógico-matemática*, es la capacidad de utilizar los números con eficacia y de razonar bien. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones (si... entonces, causa-efecto), funciones y otras abstracciones relacionadas. Los procesos empleados en la inteligencia lógico-matemática incluyen: categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis. La *Inteligencia espacial*, es la capacidad de percibir el mundo viso-espacial de manera precisa y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones. La *Inteligencia cinético-corporal*, es el dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos y facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos. La *Inteligencia musical*, es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. La *Inteligencia interpersonal* es la capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motiva-

ciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales y responder de forma eficaz y pragmática a esas señales. Y, por último, la *Inteligencia intrapersonal, Autoconocimiento*.

Goleman (1995) profundiza en la importancia de lo que denomina *Inteligencia Emocional*, incluyendo la tercera categoría de las siete inteligencias de Gardner (1983, 1999), es decir, la intrapersonal (autoconocimiento) y la interpersonal (interacción con otros). Plantea cómo personas con una inteligencia emocional alta y un coeficiente intelectual modesto logran tener mayor éxito en su vida que otros con un coeficiente intelectual alto y presenta estudios donde la inteligencia racional tiene que ver sólo en un 20% de los factores que determinan el éxito, el otro 80% se debe a la inteligencia emocional. Goleman (1995) plantea que la inteligencia emocional puede afectar la racional por la influencia que se da entre pensamiento y sentimiento, pues los sentimientos son indispensables para tomar decisiones racionales. Considera, así mismo, que los programas educativos deben desarrollar la inteligencia emocional.

Además postula que las personas deben desarrollar cinco habilidades que considera esenciales para la inteligencia emocional. La primera es el conocimiento de las propias emociones, para que éstas no ser dominados por ellas. La segunda, el manejo adecuado de las emociones en el momento preciso. La tercera es la automotivación, es decir, la capacidad de poner las emociones al servicio del logro de un objetivo. La cuarta es el reconocimiento de las emociones en otros, esa empatía que permite ver las necesidades y deseos de otros. La quinta es el manejo de las relaciones o manejo de las emociones en otros.

Dale (1969) contribuyó al progreso de la Tecnología Instruccional moderna y a su temprana definición con el desarrollo del Cono de la Experiencia. El cono sirvió como una analogía visual por niveles desde lo

concreto hasta lo abstracto para los métodos de enseñanza y los materiales instruccionales. Según el *Cono del Aprendizaje*, tendemos a asimilar el 90% de lo que decimos y hacemos (esta combinación es llamada actividad pura). Basado en el trabajo visual (cono) podemos apreciar que la manera menos efectiva de aprender algo es escuchar una clase sobre un tema o leer información acerca del mismo. La manera más efectiva de aprender algo es enseñarle a otros algo y usarlo en nuestras propias vivencias.

El objetivo de la presente investigación es analizar si la metodología M.O.R.E. influye de forma positiva en las variables que conforman la Personalidad Eficaz de los alumnos.

Método

Participantes

La selección de la muestra utilizada para el estudio de las propiedades psicométricas del instrumento se hizo a través de un muestreo no probabilístico de carácter incidental. La muestra consta de 203 participantes de cuarto curso de Educación Primaria, de los cuales 120 alumnos siguen la metodología de las inteligencias múltiples, 87 son alumnos españoles de un Colegio de la Comunidad Autónoma de Madrid y 33 son alumnos norteamericanos del Colegio IDS de Tampa, Florida. El resto (83 participantes) pertenecen a una muestra de estudiantes españoles en los que no se aplica este programa del Colegio de la Xunta Gallega. Según el género, el 56.7% son varones y el 43.3% mujeres. La edad está comprendida entre los 8 a 11 años ($M = 9.23$; $DT = 0.59$).

Instrumentos

Para la presente investigación se ha utilizado el Cuestionario de Personalidad Eficaz en Segundo y Tercer Ciclo de Primaria (Fueyo, 2010) que ha sido elaborado a partir de dos cuestionarios de Personalidad Eficaz para adolescentes y adultos, validados en alumnos de Formación Profesional y de Bachillerato y en población universitaria y adulta. Los ítems seleccionados de ambos

cuestionarios fueron simplificados, adaptando el lenguaje a la población destinataria (12 años). El cuestionario que consta de 22 ítems presenta un coeficiente de consistencia interna en base al estadístico alfa de Cronbach de .797. El formato de respuesta es una escala tipo Lickert con cinco alternativas de respuesta (del 1 al 5, siendo 1 total desacuerdo y 5 total acuerdo). Los 22 ítems del cuestionario se estructuran en cinco factores: Autoestima académica, Autorrealización social, Autoestima personal, Autonomía social y Autonomía resolutiva.

El primer factor, *Autoestima académica*, lo conforman 12 ítems. Este factor hace referencia, en el constructo, a las Fortalezas y a las Demandas del yo, dado que en sus ítems recoge un perfil de alumno que reúne las siguientes cualidades: se acepta a sí mismo, y está contento con su forma de ser, manifiesta interés intrínseco por aprender, hace sus obligaciones por propia voluntad, confía en el éxito de sus estudios en base a su esfuerzo y capacidad y se siente capaz de resolver las dificultades que encuentre para alcanzar las metas.

El segundo factor, *Autorrealización social*, está relacionado con las habilidades sociales y de relación con los iguales. Lo integran tres ítems y reúne elementos que están presentes en el constructo en la dimensión *Relaciones del yo*, resaltando una de las variables de especial importancia, como es la asertividad, empatía o control y comunicación, dado que no le da vergüenza decir lo que piensa, está tranquilo cuando tiene que decidir algo y piensa que no tiene dificultades para comunicarse y establecer amigos.

El tercer factor, *Autoestima personal*, integrado por tres ítems. Este factor se centra de forma clara en la dimensión *Fortalezas del Yo* del constructo, reflejando una persona que se acepta tal como es, incluyendo su físico y que mantiene un pensamiento o creencia de la aceptación que los otros tienen de él.

El cuarto factor, *Autonomía social*, lo componen dos ítems. Este factor está directamente relacionado, nuevamente, con la dimensión *Relaciones del yo*, dado que se cen-

tra en la percepción que tiene de un amplio círculo de amigos, lo que implica facilidad para establecer buenas relaciones de comunicación con ellos, pero manteniendo la autonomía en la toma de decisiones.

El quinto y último factor, *Autonomía resolutiva* integrado por dos ítems relacionados con el afrontamiento y resolución de problemas. Este factor está directamente relacionado con la dimensión del constructo *Retos del Yo*. Refleja una persona en que prima la búsqueda de información antes de iniciar cualquier proceso y que manifiesta clara intención de enfrentarse a las dificultades con la pretensión y empeño de resolverlas.

Además, se ha utilizado una versión inglesa del cuestionario anterior adaptándolo al contexto americano, debido a que parte de la muestra seleccionada en esta investigación es estadounidense (Anexo 1).

Procedimiento

Para la adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz de 2º y 3º ciclo de primaria (Fueyo, 2010) al contexto americano se realizó la traducción y posteriormente fue evaluada por un tribunal de expertos que valoraron la adecuación del instrumento a este nuevo contexto. El proceso de adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz fue el siguiente:

Dos personas bilingües, cuyas lenguas maternas son el inglés americano e inglés británico y segunda lengua el castellano, tradujeron de forma independiente el cuestionario, sin tener conocimiento ni relación alguna entre ambos, el cuestionario se tradujo al inglés americano y al inglés británico. Después se analizó la posible existencia de discrepancias entre las traducciones de los dos bilingües, y se concluyó que no existía diferencia alguna. Esta versión americana e inglesa fue a su vez retrotraducida por otros dos bilingües distintos de los primeros, profesores de secundaria de inglés (lengua materna el castellano y segunda lengua el inglés) también de manera independiente. Se compararon las dos retrotraducciones entre sí y con los cuestionarios originales, concluyéndose que no existían diferencias.

La última revisión la realizó la Dra. Joyce Burick Swarzman, directora de IDS de Florida, para valorar si existía algún término que pudiera causar alguna dificultad de comprensión a los alumnos.

La cumplimentación del cuestionario en versión española y americana fue guiada por personal específicamente entrenado para tal fin. Para ello, los alumnos deben responder a una serie de frases relacionadas con el constructo de personalidad eficaz mediante una escala Likert que va de 1 a 5 (1- total desacuerdo o, 5- total acuerdo).

El cuestionario se aplicó de manera colectiva y voluntaria en las aulas de los centros educativos, en horario lectivo y comunicándoles la confidencialidad de los resultados y el uso estadístico de los mismos. El tiempo requerido para la cumplimentación del test fue de unos 12 minutos aproximadamente. Para la aplicación del cuestionario se aportó un manual donde se detallan las normas de aplicación, un impreso de la prueba individual y una hoja de respuestas.

Resultados

Análisis de datos

La primera etapa de este trabajo consistió en la obtención de los estadísticos descriptivos de cada uno de los 85 ítems del cuestionario: elemento, escala y escala si se elimina elemento para analizar la fiabilidad del cuestionario. Se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para contrastar la hipótesis nula de que los factores en la muestra tienen una distribución normal. A la vista de estos resultados se procedió a utilizar la *t* de Student para comparar a los grupos en la variable de Personalidad Eficaz y la *U* de Mann-Whitney para compararlos en los demás factores, para analizar las diferen-

cias según la metodología usada. Para esta diferencia por centros se ha utilizado ANOVA en el caso de comparar el factor Personalidad Eficaz y la prueba de Kruskal-Wallis para el resto de factores que componen la personalidad eficaz. Para comprobar entre que muestras están estas diferencias se ha procedido a calcular las diferencias dos a dos mediante la prueba *U* de Mann-Whitney en estos tres factores. Los datos han sido analizados mediante el programa estadístico SPSS 15.0.

Fiabilidad

La fiabilidad arrojada por la adaptación americana de la prueba de Personalidad Eficaz en base al estadístico Alfa de Cronbach es de .836 con 22 ítems, considerada como aceptable. Los 22 ítems de este cuestionario se estructuran en cinco factores cuya estructura coincide con los cinco factores del cuestionario en español: Autoestima académica, Autorrealización social, Autoestima personal, Autonomía social y Autonomía resolutiva.

Diferencias según la metodología usada

Se procedió a conocer si la distribución de los factores se ajusta a la curva normal, para ello se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov. Sólo la Personalidad Eficaz se distribuye según la curva normal ($p = .133$), mientras que los demás factores, Autoestima académica, Autorrealización social, Autoestima personal, Autonomía social y Autonomía resolutiva, tienen una distribución no paramétrica ($p = .007$, $p = .000$, $p = .000$, $p = .000$ y $p = .000$, respectivamente).

La media en Personalidad Eficaz (Tabla 1) es inferior en el grupo que usa la metodología de las inteligencias múltiples. Como se observa en la Tabla 2, se ha comprobado que

Tabla 1. *Estadísticos de grupo en Personalidad eficaz global*

<i>Método</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>ET</i>
MORE	120	87.15	12.06	1.101
No MORE	83	92.24	9.33	1.025

DT = Desviación Típica; ET = Error Típico

Tabla 2. Prueba de muestras independientes en Personalidad eficaz global

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias				
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
Se han asumido varianzas iguales	6.709	.010	-3.233	201	.001	-5.091	1,575	-8,196	-1,986
No se han asumido varianzas iguales			-3.385	198.405	.001	-5.091	1,504	-8,057	-2,125

dichas diferencias son significativas en la Personalidad Eficaz ($t = -3.233, p = .010$)

En cuanto a los factores que componen la Personalidad Eficaz (Tabla 3), los alumnos a los que se les aplica el programa

M.O.R.E. obtienen puntuaciones más bajas en todos los factores siendo, como se observa en la Tabla 4, estas diferencias significativas en los factores de autoestima académica ($U = 3608.50, p = .001$), autoestima per-

Tabla 3. Diferencias de rangos en factores de personalidad eficaz

	Método	N	Rango promedio	Suma de rangos
Autoestima académica	MORE	120	90.57	10868.50
	NO MORE	83	118.52	9837.50
	Total	203		
Autorrealización social	Inteligencias Múltiples	120	98.75	11850.00
	No Inteligencias Múltiples	83	106.70	8856.00
	Total	203		
Autoestima personal	Inteligencias Múltiples	120	89.18	10701.50
	No Inteligencias Múltiples	83	120.54	10004.50
	Total	203		
Autonomía Social	Inteligencias Múltiples	120	95.50	11460.50
	No Inteligencias Múltiples	83	111.39	9245.50
	Total	203		
Autonomía resolutiva	Inteligencias Múltiples	120	101.37	12164.00
	No Inteligencias Múltiples	83	102.92	8542.00
	Total	203		

Tabla 4. Significación de diferencias de rangos

	Autoestima académica	Autorrealización social	Autoestima personal	Autonomía social	Autonomía resolutiva
U de Mann-Whitney	3608.500	4590.000	3441.500	4200.500	4904.000
W de Wilcoxon	10868.500	11850.000	10701.500	11460.500	12164.000
Z	-3.340	-.955	-3.791	-1.968	-.188
Sig. asintót. (bilateral)	.001	.339	.000	.049	.851

Tabla 5. *Diferencias ínter grupal en Personalidad Eficaz Global (ANOVA)*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2224.026	2	1112.013	9.461	.000
Intra-grupos	23506.092	200	117.530		
Total	25730.118	202			

Tabla 6. *Comparaciones múltiples en Personalidad eficaz Global*

(I)	(J)	Diferencia	Error de medias (I-J)	Sig. típico	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
USA	Madrid	-6.309(*)	2.216	.019	-11.775	-.843
	Galicia	-9.665(*)	2.231	.000	-15.167	-4.163
Madrid	USA	6.309(*)	2.216	.019	.843	11.775
	Galicia	-3.356	1.663	.133	-7.458	.746
Galicia	USA	9.665(*)	2.231	.000	4.163	15.167
	Madrid	3.356	1.663	.133	-7.46	7.458

sonal ($U = 4590.00, p = .000$); y Autonomía social ($U = 4200.50, p = .049$).

Diferencias según centros

Se procedió a la comparación entre los tres grupos de participantes, los dos centros que utilizan el programa (muestra española y estadounidense) y la muestra española en la que no se aplica. Según la Tabla 5, se concluye que existen diferencias significativas entre los grupos en el factor de Personalidad Eficaz ($p = .000$) comprobándose en la Tabla 6 que estas diferencias se dan entre muestra estadounidense y ambas muestras españolas, mientras que estas diferencias no son significativas entre la muestra española que usa la metodología y la que no lo hace.

Las puntuaciones de la muestra estadounidense son menores a las del resto en casi todos los factores excepto en el factor de Auto-realización social donde es superior a la muestra madrileña donde también se usa la metodología de las inteligencias múltiples.

Las puntuaciones de la muestra española en la que no se usa tal metodología son más altas en todos los casos exceptuando en el factor de Solución de problemas donde se encuentran por debajo de la muestra madi-

leña donde sí se aplica la metodología, y por encima de la muestra americana donde también se usa dicha metodología (Tabla 7). Las diferencias mostradas en la tabla anterior son significativas en los factores de Autoestima académica ($p = .000$), Autoestima personal ($p = .000$) y Autonomía social ($p = .022$) (Tabla 8).

Diferencias por centros y programa

En primer lugar, se ha estudiado si existen diferencias entre los dos centros donde se lleva a cabo el programa del Modelo M.O.R.E. Las puntuaciones de los estudiantes estadounidenses son menores en todos los factores con respecto a los alumnos españoles que también siguen esta metodología (Tabla 9), pero, según muestra la tabla 10, las diferencias entre estas puntuaciones sólo son significativas en el factor de Autoestima académica ($p = .000$).

En segundo lugar, se analizaron las diferencias existentes entre cada uno de los colegios que usan el Modelo M.O.R.E. y se han comparado con el grupo de alumnos a los que no se les aplica tal programa. Las puntuaciones de la muestra española que no sigue el programa M.O.R.E son superiores a

Tabla 7. *Diferencias de rangos en factores de Personalidad eficaz*

		<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>
Autoestima académica	USA	33	61.11
	Madrid	87	101.75
	Galicia	83	118.52
	Total	203	
Autorrealización social	USA	33	100.32
	Madrid	87	98.16
	Galicia	83	106.70
	Total	203	
Autoestima personal	USA	33	76.41
	Madrid	87	94.02
	Galicia	83	120.54
	Total	203	
Autonomía social	USA	33	79.24
	Madrid	87	101.67
	Galicia	83	111.39
	Total	203	
Autonomía resolutiva	USA	33	85.42
	Madrid	87	107.41
	Galicia	83	102.92
	Total	203	

Tabla 8. *Estadísticos de contraste en factores de Personalidad eficaz*

	<i>Autoestima académica</i>	<i>Autorrealización social</i>	<i>Autoestima personal</i>	<i>Autonomía social</i>	<i>Autonomía resolutiva</i>
Chi-cuadrado	22.652	.946	16.584	7.641	3.518
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	.000	.623	.000	.022	.172

Tabla 9. *Diferencias en rangos en Factores de Personalidad Eficaz*

		<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Autoestima académica	USA	33	43.85	1447.00
	Madrid	87	66.82	5813.00
	Total	120		
Autoestima personal	USA	33	52.71	1739.50
	Madrid	87	63.45	5520.50
	Total	120		
Autonomía social	USA	33	51.09	1686.00
	Madrid	87	64.07	5574.00
	Total	120		

Tabla 10. *Estadísticos de contraste*

	<i>Autoestima académica</i>	<i>Autoestima personal</i>	<i>Autonomía social</i>
U de Mann-Whitney	886.000	1178.500	1125.000
W de Wilcoxon	1447.000	1739.500	1686.000
Z	-3.234	-1.529	-1.880
Sig. asintót. (bilateral)	.001	.126	.060

la muestra que sí la sigue en todos estos factores (Tabla 11) Según muestra la Tabla 12, estas diferencias sólo son significativas en el factor de Autoestima personal ($p = .003$).

Las puntuaciones de la muestra estadounidense son menores en todos los factores (Tabla 13), siendo estas diferencias significativas en los tres factores, según se muestra en la Tabla 14: Autoestima académica ($p = .000$), Autoestima personal ($p = .000$) y Autonomía social ($p = .005$).

Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos señalan la existencia de diferencias en el constructo

personalidad eficaz global, destacando la existencia de diferencias significativas en los factores autoestima académica, autoestima personal y autonomía social. Se analizan a continuación cada uno de los resultados, describiendo las conclusiones a las que remiten.

En primer lugar, existen diferencias en el constructo de personalidad eficaz global, destacando la existencia de diferencias significativas en el factor autoestima académica entre el grupo de la muestra del centro americano y los dos grupos de los centros españoles, presentando los alumnos españoles de los dos centros mayores puntuaciones. No se han encontrado diferencias ni en

Tabla 11. *Diferencias de rangos en factores significativos de Personalidad Eficaz*

		<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Autoestima académica	Madrid	87	78.93	6867.00
	Galicia	83	92.39	7668.00
	Total	170		
Autoestima personal	Madrid	87	74.57	6487.50
	Galicia	83	96.96	8047.50
	Total	170		
Autonomía social	Madrid	87	81.60	7099.50
	Galicia	83	89.58	7435.50
	Total	170		

Tabla 12. *Estadísticos de contraste en factores de Personalidad Eficaz*

	<i>Autoestima académica</i>	<i>Autoestima personal</i>	<i>Autonomía social</i>
U de Mann-Whitney	3039.000	2659.500	3271.500
W de Wilcoxon	6867.000	6487.500	7099.500
Z	-1.786	-3.012	-1.107
Sig. asintót. (bilateral)	.074	.003	.268

Tabla 13. Rangos

		<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Autoestima académica	USA	33	34.26	1130.50
	Galicia	83	68.14	5655.50
	Total	116		
Autoestima personal	USA	33	40.70	1343.00
	Galicia	83	65.58	5443.00
	Total	116		
Autonomía social	USA	33	45.15	1490.00
	Galicia	83	63.81	5296.00
	Total	116		

Tabla 14. Estadísticos de contraste

	<i>Autoestima académica</i>	<i>Autoestima personal</i>	<i>Autonomía social</i>
U de Mann-Whitney	569.500	782.000	929.000
W de Wilcoxon	1130.500	1343.000	1490.000
Z	-4.917	-3.655	-2.804
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.005

el constructo global ni en el factor autoestima académica entre los dos grupos españoles. Estos resultados podría pensarse en principio que pueden ser explicados por la existencia de diferencias culturales que influyen en las puntuaciones de los alumnos más que el uso de uno u otro método educativo, no obstante entendemos que si existen también una influencia debido a la metodología educativa empleada, puesto que el método MORE seguido por los alumnos del centro de la Comunidad de Madrid dista bastante del seguido por los alumnos del centro americano debido a las diferencias existentes entre los currículos. En este sentido, la adaptación de la metodología MORE al currículum español no supuso una tarea fácil, ya que el currículo académico del colegio americano IDS, presenta un mayor número de actividades de ocio dentro de las horas lectivas. Entendemos por tanto que influye de forma positiva el hecho de que la enseñanza primaria en España sea más rígida que la americana a la hora de desarrollar una adecuada autoestima académica del alumnado.

En segundo lugar y en cuanto al factor autoestima personal las diferencias encontradas entre el centro americano y el centro español que no utiliza el método MORE y entre los dos centros españoles entre si, corroboran la existencia de diferencias en autoestima personal en función del uso de una u otra metodología educativa puesto que en ambos casos las puntuaciones son significativamente superiores en el centro español donde no se utiliza el método MORE.

En tercer lugar y en cuanto al factor autonomía social, se encuentran diferencias significativas entre el centro americano y el centro español que no utiliza el método MORE, pero estas diferencias no se dan entre los dos centros, español y americano, que utilizan el método MORE, ni entre los dos centros españoles que desarrollan metodologías educativas diferentes. En base a estos resultados, no podemos concluir en principio que las mayores puntuaciones en autonomía social de los alumnos puedan deberse a diferencias culturales ni a la diferencia en el método educativo desarrollado.

A modo de conclusión, se puede afirmar que los alumnos de la muestra que siguen una metodología de enseñanza tradicional presentan mayores puntuaciones en el constructo personalidad eficaz global y también en algunos de sus factores, frente a los alumnos que siguen el método MORE, no influyendo por tanto el uso de esta metodología en el desarrollo de las variables medidas.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por una beca predoctoral concedida por la Universidad de Oviedo-Banco de Santander a la segunda firmante de este artículo. Subvención: UNOV-10-BECDOC-S.

Referencias

- Alonso, M., y Gallego D. J. (1994). *Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED, Formación Permanente.
- Bandura, A. (1977a). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977c). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-5.
- Dale, E. (1969). *Métodos de enseñanza audiovisual*. México: Reverte.
- Fernández-Alonso, R., y Muñoz, J. (2011). Diseño de cuadernillos para la evaluación de las Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 39(2), 3-34.
- Fueyo, E. (2010). Evaluación de la Personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 35-50.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychological maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*, 3, 1-37.
- Heath, D. H. (1965). *Explorations of maturity*. N.Y.: Apleton Century Crofts.
- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad en la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Martín, F. (1997). Programa integrado de acción tutorial. *Revista de Orientación Educativa*, 19-20, 71-88.
- Martín, F., y Fernández, A. (2003). Programa de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Magister*, 19, 277-291.
- Martín, F., Martín, E., Fernández, A., Dapelo, B., y Marcone, R. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Revista de Orientación Educativa*, 33-34, 79-101.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: University Press.

ANEXO 1

Número de clase:
Colegio:
Fecha:

Sexo:
Curso:
Edad:

INSTRUCCIONES: Este cuestionario pretende ayudarte a conocerte mejor. No hay respuestas correctas ni erróneas. Es muy importante que pienses detenidamente si estas frases reflejan tu personalidad. Por favor, rodea con un círculo el número que más se ajuste, utilizando la siguiente escala Lickert con cinco alternativas de respuesta (del 1 al 5, siendo 1 total desacuerdo y 5 total acuerdo).

- | | |
|---|-----------|
| 1. Me acepto tal y como soy. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Me encanta aprender cosas nuevas. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Tengo muchos amigos. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Los demás piensan que soy importante para ellos. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Creo que este curso aprobaré todos mis exámenes. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Antes de hacer algo me lo pienso mucho. | 1 2 3 4 5 |
| 7. Estoy contento conmigo mismo. | 1 2 3 4 5 |
| 8. Antes de hacer algo siempre busco información. | 1 2 3 4 5 |
| 9. No me da vergüenza decir lo que pienso. | 1 2 3 4 5 |
| 10. Apruebo mis exámenes porque estudio mucho. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Antes de hacer algo, siempre pienso en lo que pasará si lo hago. | 1 2 3 4 5 |
| 12. Me gusta mi aspecto físico. | 1 2 3 4 5 |
| 13. Si tengo un problema intento solucionarlo. | 1 2 3 4 5 |
| 14. Creo que no tendré problemas en la ESO. | 1 2 3 4 5 |
| 15. Estoy tranquilo cuando tengo que tomar una decisión. | 1 2 3 4 5 |
| 16. Soy un buen estudiante. | 1 2 3 4 5 |
| 17. Me gusta tomar mis propias decisiones. | 1 2 3 4 5 |
| 18. Me relaciono con los demás sin problemas. | 1 2 3 4 5 |
| 19. Soy capaz de resolver mis propios problemas. | 1 2 3 4 5 |
| 20. Apruebo mis exámenes porque soy inteligente. | 1 2 3 4 5 |
| 21. Siempre hago los deberes porque quiero, no porque nadie me obligue. | 1 2 3 4 5 |
| 22. Si tuviera que empezar en otro colegio haría amigos enseguida. | 1 2 3 4 5 |

ANEXO 2

Class nº:
School:
Date

Sex:
Grade:
Age:

INSTRUCTIONS: This questionnaire is intended to help you to know yourself better. There are no right or wrong answers. It is very important that you determine to what extent these phrases reflect your character. Please circle the most appropriate number, using the following scale:

Not at all
my character

Reflects very well
my character

1-----2-----3-----4-----5

- | | |
|--|-----------|
| 1. I accept myself as I am. | 1 2 3 4 5 |
| 2. I love to learn new things. | 1 2 3 4 5 |
| 3. I have a lot of friends. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Others think that I am important to them. | 1 2 3 4 5 |
| 5. I think this year I will pass all my tests. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Before doing something, I really think a lot about it. | 1 2 3 4 5 |
| 7. I am pleased with myself. | 1 2 3 4 5 |
| 8. Before doing something, I always gather information. | 1 2 3 4 5 |
| 9. To speak my mind doesn't embarrass me. | 1 2 3 4 5 |
| 10. I pass my tests because I study a lot. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Before doing something, I always think about what will happen if I do it. | 1 2 3 4 5 |
| 12. I am pleased with my looks. | 1 2 3 4 5 |
| 13. If I have a problem, I try to solve it middle school. | 1 2 3 4 5 |
| 14. I don't think I will have any problems in. | 1 2 3 4 5 |
| 15. When I have to make a decision, I remain calm. | 1 2 3 4 5 |
| 16. I am a good student. | 1 2 3 4 5 |
| 17. I like to make my own decisions. | 1 2 3 4 5 |
| 18. I have no problems relating with others. | 1 2 3 4 5 |
| 19. I can solve my own problems. | 1 2 3 4 5 |
| 20. I pass my tests because I am smart. | 1 2 3 4 5 |
| 21. I always do all my homework because I want to; not because anyone forces me. | 1 2 3 4 5 |
| 22. If I start going to another school, very soon I will make new friends. | 1 2 3 4 5 |

Socio-pedagogical impact of an Educational Innovation Project Supported by ICT

Meritxell Cortada, María G. Badilla y Jordi Riera
Ramon Llull University

This article is focused on a case study of an educational innovation project supported by technology. Its aim is to analyze the socio-pedagogical effects of this project on the participants –students, teachers, family and community representatives– at individual and interpersonal levels applying an integrated methodology through different self perceptive research instruments –interviews, surveys and focus groups–, non-participant observations and semi-experimental tests. Results show significant effects at individual level are observed, not only during the teaching exercise but also during the pupils' scholarly tasks. Also there are remarkable aspects in the interactions between the educational community agents –for example families, students and teachers– and strengthened relationships among them.

Keywords: Technology integration, education community, relationships, computer use, teacher-student roles.

Impacto socio-pedagógico de un Proyecto de Innovación Educativa con el apoyo de las TIC. El presente artículo se centra en un estudio de caso de un proyecto de innovación educativa con el apoyo de las TIC. Con el objetivo de analizar los efectos socio-pedagógicos del proyecto en los participantes –estudiantes, profesores, familiares y representantes de la comunidad– a nivel personal e interpersonal, se empleó una metodología integrada a través de instrumentos de recogida de datos auto perceptivos –entrevistas, encuestas y grupos de discusión–, observaciones no participantes y pruebas cuasi-experimentales. Los resultados muestran efectos significativos a nivel individual, ya sea durante el ejercicio de la profesión docente, como también en el desarrollo de las tareas escolares de los estudiantes. También hay aspectos destacables en las interacciones entre los agentes de la comunidad educativa –por ejemplo, familias, alumnado y profesorado–, y un fortalecimiento de las relaciones entre ellos.

Palabras clave: Integración tecnológica, comunidad educativa, relaciones, usos TIC, roles profesorado-alumnado.

The emergence of Information and Communication Technologies (ICT) in the last few years has become the stimulus for a change that affects many different fields of society. Many competing terms have been proposed to describe this phenomenon -Post Industrial Society, Information Revolution, Technotronic Society, Information Society,

Knowledge Society, etc.- but the undeniable truth is: no matter the different implications and fine detail around every coined term, technological advances heavily influence our reality nowadays, not only politically, but also economically and socially.

The accelerated evolution of science and technology allows us to face these transformations, thus creating a need to take new measures in the educational field to ensure that future citizens learn to live with these changes and to successfully deal with upcoming ones. The Spanish society certainly

agrees and has taken a public stand through its elected representatives by declaring in the preamble of the Organic Law on Education 106/2006 (BOE 04-05-2006) that “it is more necessary than ever that our educational system prepares [children] adequately to live in this new knowledge society and to respond to the new challenges it will offer” (LOE, 2006, pp. 17160).

Several studies showed the educational potential of ICT in schools. Passey, Rogers, Machell, and McHugh (2004) pointed out the connection between ICT and pupils’ motivation. Higgins (2003) argues that ICT can make a difference to pupil’s learning and, about students’ information search strategies, Badilla, Cortada, and Riera (2011) showed that students in elementary and secondary education who frequently use ICT in school show better web literacy skills although they have missing key skills in analyzing, assessing and summarizing information. Specifically in elementary education, Smeets (2005) discovered that these changes are greater with teachers who created powerful learning environments, and when there were more computers available to pupils.

In regards to the teachers, some studies—such as Somekh et al. (2002) report—observed an increase in teachers’ motivation due to teaching supported by ICT. Additionally, how these integrated uses of ICT contribute on their professional development has been examined by several authors such as Daly, Pachler, and Pelletier (2009).

As Cortada, Badilla, and Riera suggest (2010) any process of ICT integration requires constant updating of professional teaching staff to provide them with the needed skills to develop ICT-based pedagogical innovation. This process transforms teaching practice, school life and personal development, among others.

In this frame, the relationships between students and their participation become more active during the teaching and learning process as Sandholts, Ringstaff, and Dwyer (1997) found. This can be seen also in the family when children help their parents in

ICT matters (Amorós, Buxarrais, & Casas, 2002; Naval, Sádaba, & Bingué, 2003).

Nowadays, the impact of technology on all the agents of the educational community—students, teachers, families, among others—is still under analysis (Underwood et al., 2010).

Lately, the Spanish government has invested €200 million in order to promote the *Escuela 2.0* project for 2009–2011. As a result 650,000 students, aged between 10 and 13, and 160,000 teachers were given a laptop and 30,000 classrooms have been provided with interactive whiteboards and Internet wireless connection (Ministerio de Educación, 2011a, 2011b; Alumnia, 2009).

Meanwhile, different initiatives by some of the Spanish Autonomous Communities have started taking ICT closer to schools, such as Aragon’s *Ramón y Cajal* program, the Canary Island’s *Medusa* project, or Navarra’s *Nuevas Tecnologías y Educación* program. In the same way, public organisations and private parties have been funding and supporting a growing number of smaller projects by districts, locally, and even in single schools. The success of these kinds of initiatives can be an unlimited source of educational innovation opportunities for new organisations (Anantmula & Stanosky, 2008) as well as representing changes in the regular educational environment. Furthermore, all of them can help to update processes and include new generations of citizens.

This article studies one of the privately funded initiatives: a project on Educational Innovation called *Ponte dos Brozos*. It has been supported by the Amancio Ortega’s Foundation since 2001 and recognised by the Consellería de Educación e Ordenación Universitaria of the Galicia’s Xunta.

This educational project supported by ICT was carried out in three public schools at Concello de Arteixo: Elementary School Ponte dos Brozos, Secondary School Pastoriza and Secondary School Sabón. The aims of this project were both to provide technological equipment and to promote pedagogical aims, such as training teachers and encoura-

giving a bidirectional relationship between parents-students. Thus it provided technological equipment to the participating centers, such as didactic resources, interactive whiteboards, audiovisual systems, computers, broadband Internet access or a local net with shared resources (printers, discs, etc.) Also the secondary school students were able to purchase laptops through the project, allowing the regular use of them in school and at home. In addition, training activities were carried out. Their main objectives were to introduce adjusted changes to each school context, to encourage teachers' reflection and collaboration in the introduction of innovative ICT methods in the classroom. Furthermore, teachers were involved in practical classes, lectures, seminars, conferences, workshops, visits to other educational institutions and national and foreign schools, exchanges between teachers, parents and students; advice on the development of platforms and websites, among other activities. Even though there were some organized and prepared activities, computer clubs to share practices and provide simple solutions and technical support to both teachers and students were also formed.

Thus, Ponte dos Brozos Project (PdBP) promoters' vision is that 'technology is nothing more than a way to reach an end, never an end by itself, or the only method to modernise education' (Amancio Ortega Foundation [FAO], 2001).

Therefore, both in objectives and chronological placement, the PdBP was contextualised by what has been called "a digital integration stage," according to the divisions suggested by Martínez (2006). This stage classified the different periods of introduction of ICT in the Spanish educative system. According to this author, a policy of integrating new methods –and particularly new technologies– defined this stage, where pedagogy overshadowed technology.

Scientific literature based on the impact of educational innovation through new technologies is often focused on isolated studies or the partial analysis of different sides of the technology-education combination. Due to the need to study all the constituting fac-

tors, both of the educational context and of the impact that the introduction of ICT generated, the Social Pedagogy and Information and Communication Technology research group (PSITIC) at the Ramon Llull University made an external evaluation of PdBP over a two year period (2005-2007) from a holistic perspective.

The present article has two main objectives. First is to describe and analyse the most important conclusions of this investigation in order to set a precedent and guide to the current ICT introduction in the schools. Second is to investigate the effects produced by the development of an educational innovation project supported by ICT on personal and interpersonal relationships.

More concretely, the research focuses on the effects that ICT project's involvement has over Spanish teachers and students alike, and how it affects their daily lives. It will be necessary to observe if the teaching staff practice are altered by the new resources given by the Project. Similarly, the same must be done with students' school tasks: will the use of a laptop alter the way they carry out their tasks? Will they use the Internet as a new communication tool and information source? Will their academic results be affected, and if so, how? Will it alter their behaviour in the classroom?

Regardless of the answer, the interrogations create a new task for the educators. On one hand, pondering these questions in front of the new situation created by this project; and on the other hand, paying attention to these new facts on a daily basis. Therefore, it seems obvious that the dependence between teachers and students will be a decisive factor, as the changes experienced by one side affect and change the other side as well, while other more simplistic approaches focus only on the technology. Indeed individual transformations (personal) have an effect in interactions between subjects (interpersonal relationships).

In an educational community (geographical, social and relational contexts), there are more agents involved than those described before, so it is not just the students and

teachers, but also their friends and families acting out these interpersonal relationships and experiencing the abovementioned changes. And so, it seems interesting to study the effects that an introduction to an ICT project has, not only on an individual basis, but also on the relationship network that exists around the subjects. Previous studies related to the introduction of new technologies to an educational community have only treated this subject superficially, or not at all.

Related to the second objective our task was to find out about these effects on an individual level, in the practice of the teaching profession as well as in the performance of school tasks by the pupils. In addition, we inquired about the changes experienced in the diverse relationships, with special attention to the relationships between students, between teachers, and also between students and teachers.

Method

This investigation is centred on a case study, Ponte dos Brozos project, and thus it is an ex-post-facto research. The population of this study is formed by students, of both elementary and secondary schools, and their teachers, families, and other agents of the community of Arteixo involved in this ICT Project. According to the methodological lines used, different sectors of this population were analysed.

Based on a complementarity of paradigms, positivist and interpretive (Bisquerra, 2004), our research design is non-experimental, with a mixed character, integrating quantitative and qualitative methodology. In order to cover the multidimensional environment of teaching and learning, we combined three techniques of data collection: self perceptions, observational, and semi experimental.

Our first technique sought to understand the agents' perceptions through three different tools: surveys completed by teachers and students, semi-structured interviews with teachers and other individuals of the community, and focus groups with teachers,

students and families. In all we aimed to understand perceptions through five channels: participants' identity, structure -way in which the project was implemented-, relations between agents, participants' skills and future expectations.

Surveys were the first instrument we used: 223 students answered a poll that contained 60 items. Eleven participants had to be excluded from the study for not answering all the questionnaires correctly. 57 teachers answered a poll that contained 25 items. Both polls included open, closed and mixed questions. Interviews were the second tool used to obtain self-perception data, carried out with 43 teachers and 20 community agents -local representatives from the educational, business, commercial, cultural, religious, associational and administrative fields-, who were interviewed individually. Finally, focus groups were held -formed by 8 to 10 people each- with students, teachers and families (10, 3 and 4 groups respectively).

In our second technique, we proceeded to observe regular classes with no participant observation, so as to describe the dynamics and interactions occurring during these lessons. The observations were carried out taking into account that a minimum of one observation per teacher had to be done and they were made following a random order. A total of 90 observations were made using a systematic observational grid validated by experts.

Finally, on the third technique, we studied what repercussions on academic results the participation in the Project had, through reading comprehension tests, mathematical reasoning tests and an ICT skills tests. For its realisation, we used pre-made tests from the Spanish education field, which were given to students of the experimental group that had been participating in PdBP for 4 years, as well as to the control group, students that had not been involved. The first group was formed by 72 students, and the second by 97 students, both of the same age range and socio-cultural context. To be able to observe the differences that may exist between

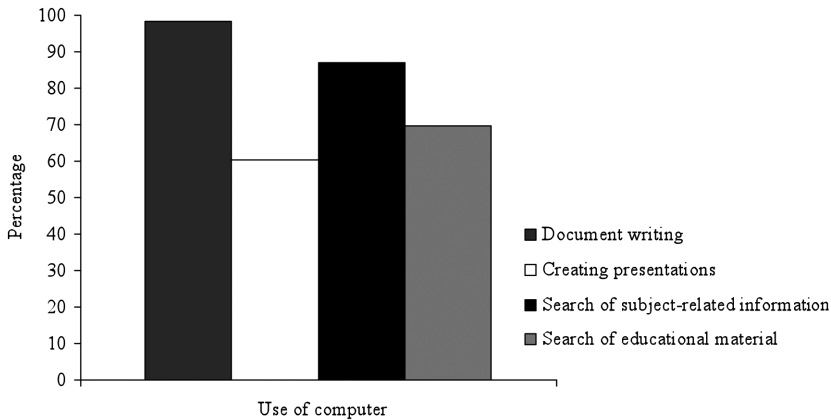


Figure 1. Percentage of different uses of the computer made by teaching staff outside the classroom.

both groups in the three variables, besides the Average and Typical Deviation calculations on all of them, we used parametric (*Students t*) tests where rules for parametric data were met and if not, the relevant non-parametric test (*U* the Mann-Whitney) was used.

Results

Personal effects: teaching and learning process

Initially we report the results of the project on a personal level: the individual changes of conduct and behaviour caused by the use of ICT that can be observed on teachers and students.

Regarding students the use of a computer is quite common, as 71.8% claim to use it for school tasks. The most commonly used tools are text processors (77.1%) and Internet (86.4%), which is used principally as a communication tool (67.7%) –although it is not made clear if that is for educative purposes or for regular socialization through chats and social networks– and for researching information to be used in school tasks (76.3%). Other tools must not be forgotten –software for presentations, spreadsheets, etc.– as they are used by 20% of the subjects.

The use of new technologies for instructor tasks has also spread considerably, both

inside and outside the classroom. Outside of it (Fig. 1) 98.2% of teachers use the computer to write documents, and 60.4% use it for presentations, while Internet is also shown as a commonly used tool (80.8% use e-mail, and 86.5% browse the net), mostly searching for information related to the taught subject (87.1%) and for pre-made didactic material (69.8%). In the same way, these new tools dominate the classroom, albeit with some differences, where the personal computers are used “often” and “always” (71.7%), as well as projectors (48%), text processors (60.4%), presentations (52%) and Internet (50%).

It is important to note also that most teachers agree in their interviews that incorporating ICT has increased their dedication to the job. This is reflected in our surveys, where 81.7% of the staff claim to spend “a lot” or “a lot more” time in their instructional functions. Moreover, 92% of the teachers reckon that these tools allow them to upgrade their knowledge on their subjects, and facilitate the preparation and completion of lectures in a 78.4% and 90.2% respectively.

Continuing with the results of the impact that this project had on the learning process, acknowledging the attitudes it provokes in the students and considering also their academic performance, from two

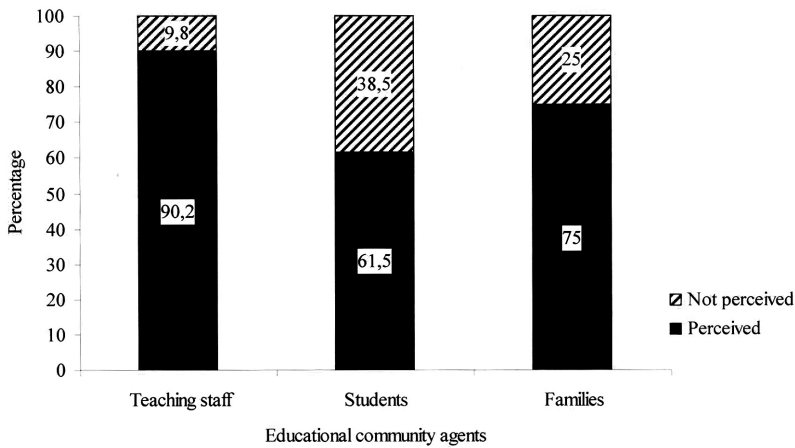


Figure 2. Perception of the educational agents about the impact of the PdBP in the increase of students' motivation towards learning.

points of view: through the own subjects' opinions –subjective perceptions– and through the results of the experimental tests.

Thus we see that teachers consider that the use of ICT improves the students' motivations towards learning (90.2%) and makes their participation in class easier (64.7%). Similarly, a 61.5% of students claims that since the introduction of ICT to the classroom their interest in learning has grown, and 75% of families have expressed their agreement in focus groups (Fig. 2).

Surveys show also that 79.4% of the students believe that since ICT was introduced in the classroom, the quality and quantity of their learning has improved, that the computer allows them a more economic use of time for school tasks (81.7%) and that it also makes them easier to complete (83.1%). The teaching staff agree with this perception of facts, and 58% of teachers collaborating with PdBP claim as well that ICT gives students an improved learning experience. Concretely, they are of the opinion that ICT facilitate the acquisition of new knowledge, concept retention, the expressing of acquired knowledge, and the generalisation and transference of learned material “fairly well” and “a lot” in a 84.3%, 66.7%, 72.5% and 82% of cases respectively.

In order to determine if the previous claims about the improvement of school performance hold true, students have been subjected to reading comprehension tests, mathematical reasoning tests and ICT skills tests, and the results have been analysed through the statistical package SPSS 15.0.

Regarding students with the age of 12, no significant conclusions can be drawn from the results of the reading comprehension and mathematical reasoning tests, as the degree of significance of t between the experimental group and the control group is always higher than 0.05. However, as Table 1 shows, on relation to the tests on ICT skills, important differences are observed favouring the experimental group ($t = 2.91$; $p = .005$). Nevertheless there have been no significant differences by gender, for boys and girls ($t = .497$; $p = .623$).

Referring to the 15-year-old students from Secondary Schools similar results are observed in reading comprehension tests and mathematical reasoning tests (Table 2), in which the same parametric test has been used, and no important differences can be found between the students participating in the project and those of the control group. After running Mann-Whitney's U nonparametric tests through the results of ICT skills

Table 1. *Studied variables according to the involvement in the Project of 12-year-old students of Elementary schools*

Variable	Participants		Non participants		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Reading comprehension	7.06	1.58	6.80	1.82	-0.664	.508	82
Mathematical reasoning	3.94	2.14	4.73	2.13	1.629	.107	82
ICT skills	6.42	1.57	5.41	1.47	2.910	.005**	82

Note: Statistical significance legend ** $p < .01$.

Table 2. *Reading comprehension and mathematical reasoning tests results according to the involvement in the Project of the 15-year-old students of Secondary schools*

Variable	Participants		Non participants		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Reading comprehension	4.27	1.38	4.67	1.63	1.223	.225	83
Mathematical reasoning	4.89	1.62	5.25	1.41	1.066	.289	83

tests (Table 3), is observed that there were significant differences favouring the results of the experimental group ($U = 190.5$; $p = .000$), as well as in the 12-year-old students group. Related to the gender there have been no significant differences for boys and girls ($t = .726$, $p = .471$).

But beyond the academic results, all the participant agents in the Project share the perception that pupils will be benefited in future professional environments as well. 60.8 % of the teaching staff believe that the use of ICT makes the students “fairly” or “a lot” more prepared for the professional world, while 37.3% believes it makes them “not a lot” more prepared. The pupils themselves also believe that this experience will improve their chances in the professional

world, as 90% of them claimed in the focus groups and 73.8% expressed in the surveys. 50% of families agree with this perception, as well as some of the community agents, who believe that businessmen and workers of the future will have received an education according to their future needs. Therefore, there seems to be the extended belief those students who have been able to learn ICT skills will be able to use them more successfully in their professional future lives than those students who had not.

Interpersonal effects: Relationships between agents inside the educational community

Going on to interpersonal relationships, only 24.3% of the students involved in PdBP feel that it has affected the relations-

Table 3. *ICT skills tests results according to the involvement in the Project 15-year-old students*

Variable	Participants		Non participants		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
ICT skills	5,76	.95	2.52	1.95	190.5	.000***	83

Note: Statistical significance legend *** $p < .001$.

hip with teachers in a positive way. What's more, 69.4% of the surveyed students claim that their participation in the project hasn't affected their relationship with the teaching staff in any way, or that it hasn't improved their relationships (67.2%). Nevertheless, a vast majority of the surveyed teaching staff (74%) claims that the use of ICT has made the relationships with students easier.

One of the common subjects treated in different tools used with both pupils and teachers (interviews, focus groups, surveys and observation) is the mutual helping and learning about ICT. Several times students themselves offer technical support to teachers, and occasionally as well teachers allow them a more considerable role in the development of classroom activities.

This exchanging role is also happening inside households: 86% of students claim to teach their families about ICT (45% do it sometimes, 27% often, and 14% always), 75% of families confirm this fact in focus groups, and sometimes feel that their children know more about ICT than teachers.

About relationships between students, 75% of the pupils think that they improved, a claim that teachers confirm in 78.5% of surveys. Similarly, 87.2% students believe that they share now more information with their peers. Both the teachers' opinions in most of the interviews, as well as the observations realised, show that collaborative learning has been increasingly promoted since the beginning of the project.

It is also worth mentioning the students' creation and administration of a technical support service in two of the schools involved in the project. This way, different initiatives are created by and for the students, which allow them to manage themselves (keeping an incident logbook, trying to solve problems, etc.).

The students' initiatives to improve their own school adds to the increased interest in attending lessons expressed by 64.7% of students. Also schools data register show a very important decrease on scholar absenteeism, which is also attributed to the project by teachers. In a similar manner, the studen-

t's sense of belonging has grown, as seen by the 68.9% of students that now claim to feel proud about their school.

This seems to happen at home too, where a majority of students (95.1%) claim that since the beginning of the project their families feel proud of being a part of the educational community, and of the school's efficiency. Additionally, every focus group mentioned this kind of satisfaction. Nevertheless, 75% of the focus groups resent the lack of opportunities for the parents to be more involved in PdBP.

Finally, a strengthening of the relationships between teaching staff members is perceived since the implementation of the project, as 70% of the surveyed teachers claim. Furthermore, 74.1% of instructors believe that their engagement to the project has increased the degree of sharing their work with other professionals. This can also be seen in the improved climate in the teachers' room, which has turned into a space for co-operation, experience exchange, help and collective complicity.

Discussion

A project with a socio-pedagogical impact, which has been carried out within a holistic vision, has been described during this article. Three methodological lines are followed and for this purpose, a great diversity of tools are used to obtain data both in quantitative and qualitative way. Their integration and complementation allows us to observe what kind of personal and interpersonal effects are derived from the development of an educational innovation project supported by ICT such as Ponte dos Brozos project.

Personal effects: teaching and learning process

Habits and uses of ICT

When evaluating the general habits and use of new technologies from a personal perspective, clearly higher frequencies on ICT use can be perceived –by teachers and by students– compared with those described

by the report on the implementation and use of ICT in elementary and secondary school centres conducted by the Spanish state during the 2005-2006 school year (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC], 2007). The principal causes for this disagreement are found in the infrastructure of the studied centres –which offer one laptop per student, integrated inside the classroom–. Furthermore, the advanced state of the PdBP development, which is in its fifth year, shows better habits on students' learning process.

Besides this, evidence indicates that the most used tools were text processors and Internet, and also how these tools were almost indispensable both for teachers and students. Following this path, it is also observed that having ICT changes the habits and routines substantially and evolves into a new way of working in which books, blackboards and notepads are not the only tools used anymore. Even so, it would be suitable to continue following the project in order to determine if this new habit is long lasting or if it is exclusively caused by the initial interest, as Cuban (1986) claims has happened during the 20th century when introducing a new tool or technology to education.

Regarding the teaching staff, besides the already mentioned habit change, it must be highlighted that most teachers firmly believe that ICT allows them to prepare lessons more easily than before. They agree as well, with almost unanimity, that it makes their upgrading their knowledge easy. This data evidences that the project helps to accomplish the long term training needs, which have become more essential in their profession than ever before and fall in with Zhao (2010), who said teachers must learn in order to improve professional development. It is important to note that knowledge acquired by this collective can quickly become obsolete, and learning and formation are constantly needed as Marcelo and Estebanz (1999) or Escudero (1998) point out.

Learning and motivation

The results obtained in this study show a clear perception –both from pupils and tea-

ching staff– that the introduction of ICT has improved the learning process and, as a consequence, students are learning more easily. In sharp contrast, the tests carried on during the project showed no significant differences in the students' results, especially when it comes to reading comprehension and mathematical reasoning; such results agree with most of the studies carried on until now (Castells, Tubella, Sigalés, Mominó, & Menezes, 2007; Kulik, 1994; Leuven, Lindahl, Oosterbeek, & Webbink, 2004, as well as many others). As Kirkpatrick and Cuban (1998, ¶ 2) claim: 'The studies carried on during the last 30 years about the use of computers in classrooms have found moderate evidence of an improvement in the students' academic performance. In some cases minimum evidence has been found. In others, none are found at all'.

This contradiction between the implied party's perception and the observed reality can be explained by another important conclusion of the study: the development of the project has highly increased the students' motivation towards the learning process.

On one hand, numerous investigations also conclude that there is a direct relationship between ICT and the students' motivation, such as *The Motivational Effect of ICT on Pupils* (Passey, Rogers, Machell, & McHugh, 2004) or the study *Integrated Learning Systems* (NCET, 1994, 1996; Wood, 1998). Relating both results, the feeling of increased interest is what takes the teaching staff and the students to believe that the learning process improves with the introduction of new technologies in class.

On the other hand, the idea that motivation by itself is a decisive factor in the improvement of the learning process has been refuted by authors like Broc (2006). In this matter, it is interesting to note what has been pointed out by Gallo, Lozano, and García (2000):

“Motivation is needed to obtain good results, but it is not enough by itself. For such ends, other variables, such as previous knowledge, intellectual capacity, le-

arning style (Sternberg, 1999), and self concept (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), are necessary for satisfactory results” (p. 346).

In the previously mentioned report about the ICT implementation (MEC, 2007), a very positive attitude within students can also be observed. Still, a low percentage of students also express their scepticism in relation to the improvement expectations. Nevertheless, as mentioned in the same report, the students’ experience with ICT inside the school was limited, which could have an effect in the low assessments towards the learning process. In the work presented by Cebrián and Ruiz (2008) about a similar project carried out in schools in Andalucía, the same conclusions were reached about the increasing motivation, as well as about the improved ICT skills, agreeing with this study.

The results show a significant ICT skills level for PdBP participants being essential nowadays in order to process and critically evaluate web information as pointed out by Kuiper, Volman, and Terwell (2008) and Gerjets and Hellenthal-Schorr (2008).

Job expectations

The improvement on ICT skills should be highlighted, as it becomes an important fact once interrelated with other data and interpreted in a bigger context than the purely educational. Thus, if the vision of the project’s impact is widened and it is tried to foresee the long and medium term consequences, it is estimated that skills in new technologies will be the utmost important items in students’ future professional lives. This fact is backed up by the present data on the Spanish job market. According to *Infoempleo Report 2007* (2007), which analyses –through more than 250.000 job offers published in printed press and websites alike– the links between academic education and job market: 91% of companies ask university graduates for knowledge in computer science, and 81% of companies do it with lesser degree students. Therefore, new skills

such as creating a text document, looking for information in databases or using e-mail, have become basic functions that most companies need.

Besides the mentioned ICT skills, the results of this investigation also show that other abilities have been acquired –such as the ability to successfully collaborate with classmates, team building, and communication–. These abilities have a significant impact when it comes to the needs of the professional world. In this way, although the introduction of ICT does not have a major effect on academic results, is important to remember that extra-curricular factors are the ones highlighted and positively valued by the educators interviewed during the research. In fact, the research group did not focus on the professional impact at first, and it was the different agents’ insights which brought this subject to attention. In this sense, it is convenient to dig deeper into the consequences related to the professional world in future studies in accordance with Ben Youssef and Dahmani (2008).

Interpersonal effects: Relationships between educational community agents

The different results observed on an interpersonal level show that the development of an ICT project in an educational community can produce positive changes in the relationships between its agents: students, teachers and families.

Students and teachers

One of the research evidence is that students interact differently within the classroom, both with teachers and with other students. The possibilities offered by ICT tools –Internet, e-mail, office software, etc.– grant new ways of mutual communication, and as a consequence, new relationships, according to Palomo, Ruiz, and Sanchez (2006). In addition, the results show that teaching staff noticed increased collaboration and interaction between classmates since the integration of new technologies and they pointed that this exploits students’ knowledge and skills.

It can be stated that the interactions generated by the Project foster a learning climate of equality and collaboration between peers. The teaching staff even encouraged students to take the initiative in various classroom activities, being consistent with the findings by Alonso and Gallego (2002) in their analysis of ICT integration in schools. In the same way, researchers in *Apple Classroom of Tomorrow* project (Sandholtz, Ringstaff, & Dwyer, 1997) observed that students were not used to asking their peers for help initially and quickly took preference to teaching-learning methodologies which require an active participation instead of a passive one. Once the students feel that they have more responsibility over their learning process, their sense of involvement grows. This exchanged role between teachers and students changes their relationships, which is a relevant key in the educative context, as well as several reports advocate (Kendall, Cullen, White, & Kinder, 2001; McLean, 2003; Riley & Rustique-Forrester, 2002).

Students and families

Similar situations can be observed in families' lives in which children stop asking their parents for help and include parents who need their children's advice about new technologies; a conclusion that has also been reached by Amorós, Buxarrais, and Casas (2002) and Naval, Sádaba, and Bringué (2003).

Consequently, the introduction of ICT becomes an ideal reason to create new communication channels between parents and children, a deduction also backed by the previously mentioned studies. This is of the utmost importance as communication is the first and most necessary step to get parents involved in their children's education (National Research Council Institute of Medicine [NRCIM], 2003).

To active the parental participation is crucial that they become involved in the school's projects such as this one. These way children are benefited by their parents' involvement, as it has often been argued by

Epstein (1996) or NRCIM (2003). However, in the project studied, communication between school and parents seems like one of the most sought-after factors by parents. They voiced this opinion in the focus-groups although, as it has been mentioned, they also expressed their satisfaction with this project.

Consequently, children perceive the approbation and thrill from their parents towards the project, which increases their own motivation. This motivation is one of the factors that help to decrease absenteeism in schools, as also mentioned by Gettinger and Guetschow (1998), who found a lower abandonment rate in schools where there was a high level of parents' involvement.

Certainly there is a growing number of investigations that show that students' academic results improve when parents participate in the schools' activities (Jeynes, 2003; Lawson, 2003), but others, such as Stewart (2008), have debunked this theory. Nevertheless, it was observed that communication between parents and children is indeed significant in academic achievement. Therefore, increased communication in the familiar nucleus—in which ICT act as a pretext—, can be considered a positive consequence of the project.

Another investigation that emphasizes the families' and teachers' roles is one of Gallego and Alonso (1999) who argue that the starting point of ICT incorporation in school can be found in Parents' Associations and school boards. All these agents must advance together in order to smooth out the process.

Teaching staff and school

The old individualism used to characterise this profession has evolved into a collaborative climate between colleagues, and the studied schools of this project are no exception. Thus, teamwork has become a professional need as Perrenoud (2004) claims in his book *Diez nuevas competencias para enseñar*. On an institutional level, these requirements can be found as well in the Andalus Teacher Continuing Training Plan

(1992) or Delors report (Delors, 1996). Nevertheless, there are still many teachers working in isolation, and in these cases, the introduction of ICT at schools could help them to connect with each other (Wiske, Sick, & Wirsig, 2001). This study shows that, during the Project development, communication and collaboration between professionals have increased, reaching the conclusion that its influence is positive as it promotes two essential values: trust and sharing didactical products.

According to the results observed in this research, involvement of teaching staff in this project is obvious; this is probably one of the reasons why the increase in commitment has been received by the teachers as an opportunity –to increase the quality of their work, upgrade their knowledge, etc.– instead of perceiving it as a burden or obligation. Other studies have also observed an increase in teachers' motivation due to the introduction of ICT – as Somekh et al. (2002) report–. This positive attitude is one of the requirements mentioned by Cabero, Duarte, and Barroso (1997) for the successful introduction of ICT in schools and for the creation of positive dynamics between teachers, which surely will have repercussions in whole educational community.

PdBP has become a strategy to accomplish with some authors such as Zhao (2010) have identified as school knowledge management.

Conclusion

This study evidences the fact that an educational innovation project supported by ICT causes changes in students' and teachers' roles. Thus, new emerging habits and routines promote teachers' lifelong learning and become relevant for students to face future professional challenges as they acquire technological skills and teamwork abilities, as well as other professional advantages.

As exposed, there are changes in the relationships and interpersonal communication at almost all levels of the educational

community. These changes bring new dynamics and strengthen the relationships between all community agents.

Similarly, it has been agreed that the project has become a source of motivation, in which all involved actors took part for their own further development. This compromise towards a common goal has been used to improve the existing relationship dynamics of the educational community.

Evaluating what has been explained, it would be necessary to ponder something relevant about the main causes of the socio-pedagogical effects of the projects observed in this research. Is the ICT development the catalyst of attitudinal and relational changes? Or is it the participation on a common project – regardless of the subject – that has moved agents to get involved and interact in differently?

Finally, we reassert the need to face global investigations from a holistic systematic vision that aims to analyze how technology is integrated in real educational contexts and groups. The same way new research lines are needed to answer how these tools can be used to generate new pedagogy, relational, motivational, learning and communication dynamics between all actors of the educational community –including both curricular aspects and those that, although may be further from the academic field, may have a direct involvement in the social context–.

Acknowledgments

This journal article is carried out thanks to the Innovation, Universities and Enterprise Department's Committee for Research of the Generalitat de Catalunya and the European Social Fund by awarding scholarships (Refs.: 2010FI-B100065 and 2010FI-B100224) and the Social Pedagogy and Information and Communication Technologies research group (PSITIC) consolidated by the Catalan Government (Ref.: 2009-SGR-482). This research has been financed by the Amancio Ortega Foundation.

References

- Alonso, C., & Gallego, D. (2002). Tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de educación*, 329, 181-206. Madrid: UNED.
- Alumnia, E. (2009). La Escuela 2.0 es mucho más que un portátil por alumno. *Tecnología y Educación*, 2, 14-16.
- Amorós, P., Buxarrais, M.R., & Casas, F. (2002). *Les tecnologies de la informació i la comunicació en la vida de nois i noies de 12 a 16 anys*. Barcelona: Consorci Institut d'infància i mon urbà CIIMU.
- Anantatmula, V. S., & Stankosky, M. (2008). KM criteria for different types of organisations. *International Journal of Knowledge and Learning*, 4(1), 18-35.
- Badilla, M. G., Cortada, M., & Riera, J. (2011). Internet navigation and information search strategies. How do children are influenced by their participation in the Ponte dos Brozos Project. *International Journal of Technology and Design Education*. doi: 10.1007/s10798-011-9158-4.
- Ben Youssef, A., & Dahmani, M. (2008). The impact of ICT on student performance in higher education: Direct effects, indirect effects and organisational change. *Revista de Universitat y Sociedad del Conocimiento*, 5(1), 45-56.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (1992). *Decreto Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. 164/1992 (Vol. 110)*. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/1992/110/d/21.html>
- Boletín Oficial del Estado (2006). *Ley Orgánica de Educación. 106/2006 (Vol. 2)*. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Broc, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- Cabero, J., Duarte, A., & Barroso, J. (1997). La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 8. Retrieved from <http://www.uib.es/depart/gte/edutece-e/revelec8/revelec8.html>
- Castells, M., Tubella, I., Sigalés, C., Mominó, J. M., & Meneses, J. (2007). *L'escola a la societat xarxa: Internet a l'educació primària i secundària* (Vol. 1). Barcelona: Publicacions UOC, IN3.
- Cebrián, M., & Ruiz, J. (2008). Impacto producido por el proyecto de centros TIC en CEIP e IES de Andalucía desde la opinión de docentes. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 31, 141-154.
- Cortada, M., Badilla, M. G., & Riera, J. (2010). Teachers perception about their training process through the Eduticom model using interactive whiteboard. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 2, 288-300.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Daly, C., Pachler, N., & Pelletier, C. (2009). *Continuing Professional Development in ICT for Teachers: A literature review*. Coventry: BECTA. Retrieved from http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/continuing_cpd_ict.pdf
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: United Nations Educational Science, and Cultural Organization.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In Booth, A., & Dunn, J. F. (Eds.), *Family-Schools links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Escudero, J. M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.
- Fundación Amancio Ortega (2001). *Proyecto Ponte dos Brozos: Un proyecto educativo*. Retrieved from <http://ppdb.faoortega.org/proyecto.htm>
- Gallego, D., & Alonso, C. (1999). *El ordenador como recurso didáctico*. Madrid: UNED.
- Gallo P., Lozano L. M., & García E. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344-347.
- Gerjets, P., & Hellenenthal-Schorr, T. (2008). Competent information search in the World Wide Web: Development and evaluation of a web training for pupils. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 693-715.
- Gettinger, M., & Guetschow, K. W. (1998). Parental involvement in schools: Parent and teacher perceptions of roles, efficacy and op-

- portunities. *Journal of Research and Development in Education*, 32(1), 38-52.
- Higgins, S. (2003). *Does ICT improve learning and teaching in schools?* Nottingham: British Educational Research Association. Retrieved from <http://www.bera.ac.uk/files/reviews/ict-pur-mb-r-f-p-1aug03.pdf>
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Kendall, S., Cullen, M., White, R., & Kinder, K. (2001). *The delivery of the curriculum to disengaged young people in Scotland*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Kirkpatrick H., & Cuban, L. (1998). Computers Make Kids Smarter-Right? *Technos Quarterly*, 7(2). Retrieved from http://www.ait.net/technos/tq_07/2cuban.php.
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2008). Integrating critical Web skills and content knowledge: Development and evaluation of a 5th grade educational program. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 666-692.
- Kulik, J. (1994). Meta-analytic studies of findings on computer-based instruction. In E. L. Baker, and H. F. O'Neil (Eds.), *Technology assessment in education and training* (Vol. 1, pp. 9-33). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Leuven, E., Lindahl, M., Oosterbeek, H., & Web-bink, D. (2004). The Effect of Extra Funding for Disadvantaged Pupils on Achievement. *IZA Discussion Paper*, 1122. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Marcelo, C., & Estebanz, A. (1999). Cultura Escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Revista Educar*, 24, 47-147.
- Martínez, M. E. (2006). Políticas autonómicas para la integración de las TIC en centros educativos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 97-112.
- McLean, A. (2003). *The motivated school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación: Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria (curso 2005-2006)* (NIPO: 651-07-143-X). Madrid: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, Neturity & Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ministerio de Educación (2011a). *III Congreso Escuela 2.0. Granada 6, 7 y 8 de Octubre de 2011*. Retrieved from <http://www.ite.educacion.es/es/escuela-20/iii-congreso-escuela-20>
- Ministerio de Educación (2011b, May 27). *Aprobados los criterios de distribución de 91 millones de euros para el desarrollo del Programa Escuela 2.0*. Madrid. Retrieved from <http://www.educacion.gob.es/horizontales/prrensa/notas/2011/05/escuela20-consejo.html>
- Naval, C., Sábada, Ch., & Bringué, X. (2003). *Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las relaciones sociales de los jóvenes navarros*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de Deporte y Juventud.
- National Council for Educational Technology (1994). *ILS: Integrated Learning Systems. A report of the pilot evaluation of ILS in the UK*. Coventry: NCET.
- National Council for Educational Technology (1996). *Integrated Learning Systems: A report of phase II of the pilot evaluation of ILS in the UK*. Coventry: NCET.
- National Research Council Institute of Medicine. (2003). *Engaging schools: Fostering high school students motivation to learn*. Washington: National Academies Press. Retrieved from <http://www.nap.edu/openbook/0309084350/html/R1.html>
- Palomo, R., Ruiz, J., & Sánchez, J. (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Passey, D., Rogers, C., Machell J., & McHugh, G. (2004). *The Motivational Effect of ICT on Pupils* (Research Report 523). London: Lancaster University, Department for Education and Skills.
- Riley, K., & Rustique-Forrester, E. (2002). *Working with disaffected students: Why students lose interest in school and what we can do about it*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sandholtz, J., Ringstaff, C., & Dwyer, D. (1997). *Teaching with Technology: Creating Student-Centered Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers & Education*, 44(3), 343-355.
- Somekh, B., Lewin, C., Mavers, D., Fisher, T., Harrison, C., & Haw, K. (2002). *Impact 2 -*

- Pupils' and teachers' perceptions of ICT in the home, school and community*. Coventry: BECTA, Department for Education and Skills.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Underwood, J., Baguley, T., Banyard, P., Dillon, G., Farrington-Flint, L., Hayes, M., & Le Geyt, G. (2010). *Understanding the Impact of Technology: Learner and School level factors*. Coventry: BECTA. Retrieved from http://archive.teachfind.com/becta/research/becta.org.uk/uploaddir/downloads/page_documents/research/understanding_impact_technology_learner_school_level_factors.pdf
- Wiske, M., Sick, M., & Wirsig, S. (2001). New technologies to support teaching for understanding. *International Journal of Educational Research*, 35, 483-501.
- Wood, D. (1998). *The UK ILS Evaluations: Final Report*. Coventry: BECTA.
- Zhao, J. (2010). School knowledge management framework and strategies: The new perspective on teacher professional development. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 168-175.

Impacto de experiencias educativas basadas en la Carta de la Tierra

Eva F. Hinojosa y María Arenas
Universidad de Granada

La Carta de la Tierra nace en el año 2000 y recoge una serie de principios con la intención de servir de marco ético universal que refuerce el compromiso con la sostenibilidad. Es avalada por personas, estados y organismos internacionales como la UNESCO y ha sido empleada como herramienta educativa en multitud de experiencias obteniendo importantes repercusiones en la vida diaria de personas e instituciones. Con la intención de analizar y evidenciar estas repercusiones, se ha analizado el contenido de las 14 experiencias inspiradas en la Carta de la Tierra y aplicadas en educación obligatoria que han sido publicadas en la web de la Carta (www.earthcharterinaction.org). Los resultados muestran que estas iniciativas han tenido impactos significativos a nivel personal, profesional, institucional, social y ambiental en las personas y contextos participantes, lo que demuestra el potencial de la Carta de la Tierra como herramienta formativa.

Palabras clave: Carta de la Tierra, sostenibilidad, educación obligatoria, mejora educativa, innovación.

Impact of educational experiences based on the Earth Charter. The Earth Charter arises in 2000 and contains a set of principles with the intention to serve as a universal ethical framework that reinforces the commitment to sustainability. It is supported by individuals, states and international organizations like UNESCO and has been used as an educational tool in a multitude of experiences getting significant impacts on the daily lives of individuals and institutions. In order to analyze and provide evidence of these effects, it has been analyzed the content of the 14 experiences inspired by the Earth Charter and applied in compulsory education that have been published on the Charter's website (www.earthcharterinaction.org). The results show that these initiatives have had significant impacts on personal, professional, institutional, social and environmental levels on people and contexts participants, demonstrating the potential of the Earth Charter as a training tool.

Keywords: Earth Charter, sustainability, compulsory education, educational improvement, innovation.

En las últimas décadas se ha intensificado el debate acerca de la sostenibilidad y del precario futuro del planeta y del ser humano. La preocupación de algunos colectivos por el modelo de desarrollo actual y su compromiso con un modo de vida más sostenible ha deja-

do a lo largo de los años, en palabras de Antunes y Gadotti (2005), una serie de *huellas ecológicas* entre las que se encuentra la Carta de la Tierra. La Carta está compuesta por una declaración de principios sustentados en valores como el respeto y cuidado hacia la comunidad de vida, la integridad ecológica, la justicia social y económica, y la democracia, no violencia y paz. Nace en el año 2000 tras un largo proceso de reflexión, fruto de diferentes cumbres y encuentros acontecidos

por todo el planeta como la “Cumbre de la Tierra”, en 1992 o la “Cumbre del Desarrollo Social” en 1995. Se trata de un documento sin precedentes por el nivel de comprensión compartida generado y su carácter esencialmente democrático que trata de escuchar y representar todas las voces alzadas en favor de un mundo mejor. Su gestación hace realidad una ética universal que orienta al ser humano aportando los estándares necesarios para guiar las acciones individuales y colectivas hacia un desarrollo sostenible (Clugston, 2010; Gorvachev, 2005; Merino, 2009).

Desde sus orígenes, la Carta de la Tierra ha despertado el interés de personas, comunidades, estados y organismos internacionales que paulatinamente la han ido incorporando en distintas propuestas e iniciativas. Muestra de ello es el apoyo conferido por la UNESCO en 2003, su inclusión como instrumento educativo en el marco de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) y su vinculación a la Década de Cultura de Paz y No Violencia para la Niñez del Mundo (2001-2010). Su potencial, como marco ético universal, la convierte en un instrumento para la gobernabilidad a distintos niveles, desde la comunidad local hasta estamentos internacionales, equiparándose, para autores como Fernández y Carmona (2010) o Murga (2009), con otras Declaraciones de carácter internacional como son la Declaración de los Derechos Humanos o la Carta de las Naciones Unidas. Como indica Mayor (2010), con el desarrollo de la Carta se ha avanzado en gran medida, pero aún falta franquear la frontera entre los principios y los hechos y, con ello, plasmar los principios de la Carta en una implicación real de los ciudadanos; así como convertir las experiencias puntuales desarrolladas en la emergencia de una acción más generalizada en pro de la sostenibilidad. Esta acción individual y colectiva será la que muestre la fuerza de las personas y comunidades que subraya la Carta de la Tierra, acción poderosa en cuanto que refleja la interconexión entre todas las formas de vida, su interdependencia y corresponsabilidad en el cuidado del mundo (Preston, 2010).

La visión de la realidad que aporta la Carta se acerca a posturas más humanizadas y complejas sobre las relaciones humanas y ambientales, hacia una manera de concebir el mundo más holística e interconectada a la vez que más lógica, justa y necesaria. Tales dimensiones hacen que la Carta cobre también un importante papel como herramienta para educar en valores comprometidos con la sostenibilidad como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad o el amor hacia el planeta. Estas funciones de orientación y guía ética de los ciudadanos han favorecido la incorporación de la Carta en el sistema educativo formal y no formal, dado el rol esencial que juega la educación en la génesis de actitudes y comportamientos nuevos, diferentes a los actuales (Mayor, 2010). Especialmente en la educación obligatoria, donde la acción educativa debe primar, entre otros aspectos, una enseñanza encaminada a formar ciudadanos comprometidos y responsables. La contribución de la Carta de la Tierra en este nivel educativo, como recogen Brenes (2008) y Clugston, Calder, y Corcoran (2002), puede dirigirse hacia el desarrollo personal del alumnado, promoviendo su desarrollo cognitivo, afectivo, conductual y ético; hacia el apoyo curricular, aportando temáticas de reflexión y modos de actuación en el aula; y hacia la concienciación y acción social, desencadenando compromisos para una acción más responsable a nivel social y ambiental.

Tan importantes contribuciones convierten la Carta de la Tierra en una herramienta educativa innovadora en línea con otras experiencias y corrientes de pensamiento renovadoras e invita a los implicados en el proceso educativo a incorporar transformaciones a distintos niveles. A nivel epistemológico, la filosofía de la Carta contribuye a concebir la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva innovadora y trasgresora, entendiéndola como un proceso integral que atiende a elementos no sólo cognitivos sino también afectivos, emocionales, éticos (Preston, 2010). Esta concepción implica dar valor a las personas, sus contextos y sus relaciones, superando nociones educativas

sustentadas en objetos y sujetos inconexos y estáticos (Murga y Novo, 2008).

A nivel de la práctica educativa, impregnar la labor diaria de docentes y estudiantes de la filosofía de la Carta puede contribuir al uso de enfoques pedagógicos renovados, más sensibles y comprometidos con el contexto social y ambiental. En este sentido, autores como Antunes y Gadotti (2005) o Fernández y Conde (2010) apuestan por la ecopedagogía como una opción apropiada para dinamizar procesos educativos coherentes con la Carta de la Tierra. Este nuevo marco curricular favorece la contextualización de objetivos, contenidos y actividades en el estudiante y su entorno, a la vez que los impregna de la vertiente global y compleja necesarias para comprender la realidad actual, los diversifica suficientemente para atender la diversidad del aula, y a la vez, contribuye a contemplar las inteligencias múltiples y las diferentes dimensiones y facetas de la persona (Fernández y López, 2010). También promueve una evaluación impregnada de una filosofía que incorpore criterios e instrumentos diversificados y que atienda a aspectos diversos del ser humano, coherentes con los objetivos y con el resto de elementos curriculares.

Una institución escolar comprometida con la Carta de la Tierra es una institución flexible y abierta en sus formas de organización, cuya toma de decisiones se sustenta en procesos democráticos que incluyen a toda la comunidad educativa y que son compartidos con el entorno local. Igualmente se necesitará un profesorado comprometido con la realidad y el entorno, que además de haber adquirido una serie de competencias profesionales, sea capaz de hacer frente a sus propios valores y creencias, y de encontrar recursos para mantenerse fiel a la filosofía que conlleva la Carta (Merino, 2009; Preston, 2010).

Aspiraciones loables, y al mismo tiempo, difíciles de alcanzar, pero que han actuado como revulsivo para multitud de profesionales que, en la última década, han tomado la Carta de la Tierra como una oportunidad para la innovación y un instrumento ide-

al desde el que iniciar nuevas experiencias educativas. En el presente artículo se indaga en las experiencias llevadas a cabo en la educación básica (Infantil, Primaria y Secundaria) con la intención de evidenciar, desde la narración de las experiencias, las repercusiones obtenidas y su impacto en la mejora personal, profesional, institucional, social y ambiental.

Método

Unidades de análisis

Las unidades de análisis seleccionadas para el estudio han sido las 14 experiencias que aparecían publicadas en la web de la Carta de la Tierra a fecha de 23 de febrero de 2011. Se trata de narraciones de experiencias que han sido elaboradas por los responsables y participantes en el diseño y desarrollo de las mismas. Las narraciones se estructuran de manera similar, apreciándose en todas ellas el origen de la experiencia, su financiación, diseño, desarrollo, procedimientos metodológicos, resultados y compromisos adquiridos para el futuro.

Procedimiento

Como fuente de información se ha utilizado la web de la Carta de la Tierra (www.earthcharterinaction.org), concretamente el área "Education" y el apartado "Education Experiences with the Earth Charter around the world". La web citada ha sido elegida por pertenecer a la propia organización de la Carta de la Tierra, avalando así el contenido publicado y posibilitando el acceso a un conjunto de experiencias significativas, contrastadas y que responden a una utilización adecuada de la Carta. La información recabada, procedente de la narración original de las 14 experiencias publicadas, se ha sometido a un análisis de contenido siguiendo el proceso establecido por Bardín (1986). De este modo, se han extraído una serie de categorías y subcategorías de la literatura especializada y de la lectura reiterada de las experiencias. Esta categorización, emergida tras un proceso inductivo-deductivo, posteriormente se ha vuelto a con-

trastar con los documentos para la codificación definitiva del texto. La codificación se ha desarrollado a través del recuento de referencias del texto, que ha consistido en dar una frecuencia a cada extracto que contiene información acerca de una subcategoría en concreto. Se ha tratado de considerar fragmentos de texto excluyentes, pero en los casos en los que no ha sido posible, con el fin de no perder el significado del extracto, se ha contemplado la frecuencia en todas aquellas categorías a las que hacía referencia. El análisis se ha completado cruzando la información relativa a las categorías con los atributos otorgados a las experiencias (localización, ámbito de aplicación, duración de las experiencias y carácter disciplinar). Las evidencias de las categorías y subcategorías, así como los cruces más significativos, se muestran en modo de frecuencias dispuestas en tablas y figuras, acompañados de fragmentos literales ejemplificadores de los mismos. El proceso de análisis señalado se ha apoyado en el software *QSR Nvivo 8.0*.

Las categorías que han servido de base al análisis han sido: a) *Impactos personales*: repercusiones en dimensiones estrictamente personales de los participantes; b) *Impactos profesionales*: incidencias en aspectos propios de la labor profesional de los partici-

pantes; c) *Impactos a nivel de centro*: efectos en la institución escolar; y d) *Impactos sociales y medioambientales*: repercusiones en el contexto social y ambiental, tanto a nivel local como a niveles más globales (nacional/internacional).

Resultados

En este apartado se muestran los resultados obtenidos de la caracterización de las experiencias en función de los diferentes atributos, los resultados del análisis de las frecuencias alcanzadas por las distintas categorías y los derivados del análisis cruzado de categorías y atributos.

Resultados derivados de la caracterización de las experiencias

En relación a su *localización* (Figura 1), las experiencias se han desarrollado en 12 países distintos distribuidos por toda la geografía mundial. Las experiencias tienden a concentrarse en América y Europa y, en menor medida, en el resto de continentes. Aunque de manera general puede decirse que el compromiso es incipiente, se encuentran referencias en todos los continentes, lo que muestra la amplia difusión de la Carta y la rápida aplicación al ámbito educativo.

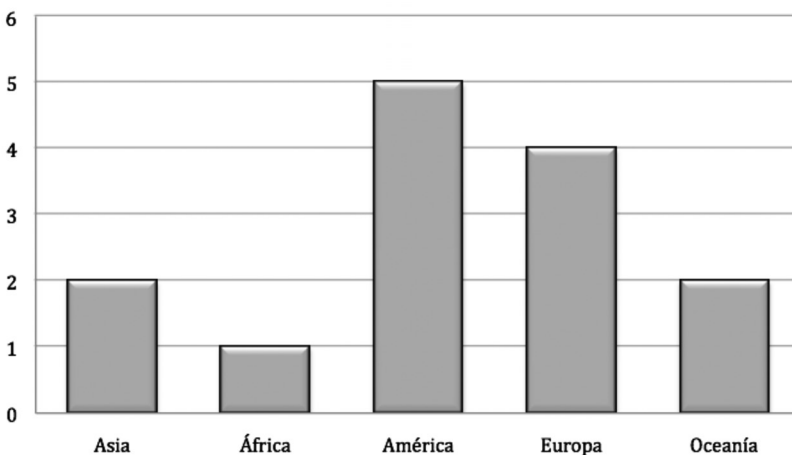


Figura 1. Número de experiencias en función de su localización.

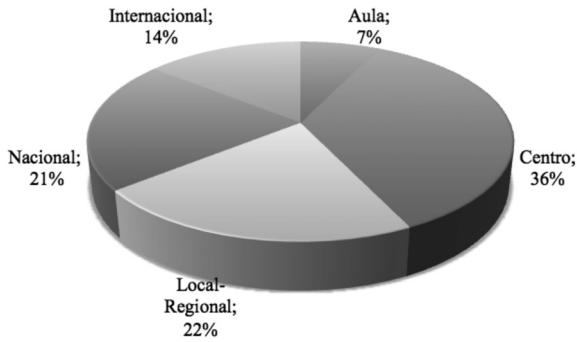


Figura 2. Porcentaje de experiencias en función de su ámbito de aplicación.

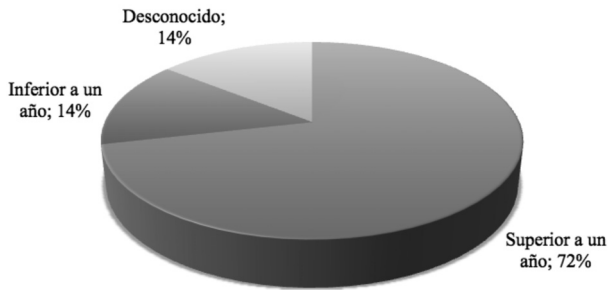


Figura 3. Porcentaje de experiencias en función de su duración.

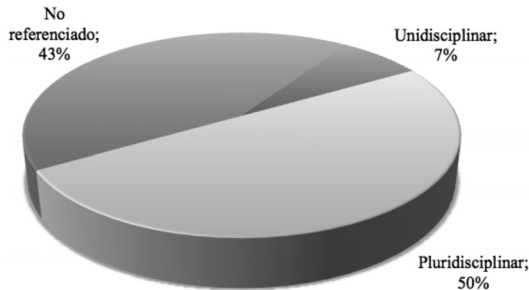


Figura 4. Porcentaje de experiencias en función de su carácter disciplinar.

Si se centra la atención en el *ámbito de aplicación* (Figura 2), se observa que las experiencias se desarrollan, principalmente, a nivel de centro (35,71%), seguido del ámbito local-regional y nacional (21,43% en cada uno de ellos) y, en menor medida, el aula con un 7,14%. Esta distribución evidencia el interés por expandir el espacio formativo del aula hacia la comunidad ampliando, así, su alcance.

Atendiendo a la *duración de las expe-*

riencias, como se puede apreciar en la Figura 3 en su mayoría superan el año, lo que muestra que se trata de experiencias con cierta continuidad en el tiempo.

Desde el punto de vista *disciplinar* (Figura 4), la mitad de las experiencias persiguen una implicación multidisciplinar, el 42,86% no se vinculan a ninguna disciplina en concreto y sólo el 7,14% se centran en una disciplina exclusivamente.

Tabla 1. Frecuencias por casos (FC) y referencias (FR) para cada categoría y subcategoría

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FC	FR
<i>Impactos personales</i>	Modificación de valores	8	12
	Mejora afectiva	8	15
	Cambio de actitudes	8	26
	Mejora cognitiva	2	2
	TOTAL	55	
<i>Impactos profesionales</i>	Cambio rol del profesor como facilitador y guía de aprendizaje	5	7
	Mejora la colaboración	4	6
	Mejora de la práctica profesional y desarrollo profesional	2	4
	Incrementa el compromiso con la mejora del entorno social y natural	9	32
	Creación de materiales y recursos	3	5
TOTAL	54		
<i>Impactos a nivel de Centro</i>	Modificación de la cultura profesional-institucional	2	3
	Mejora rendimiento alumnado	1	1
	Promueve la formación del profesorado	6	12
	Apertura a la comunidad-adquisición compromisos conjuntos	9	24
	Formación de redes institucionales	5	5
	Inclusión de la CT en el currículum parcialmente	9	21
	Transformación plena del currículum basada en la CT	4	7
	Inclusión de la CT en la gestión institucional	5	7
TOTAL	80		
<i>Impactos sociales y medio-ambientales</i>	Cambio en la conciencia social	4	4
	Mejora del medio ambiente	5	21
	Transformación de espacios sociales en espacios educativos	8	35
	Impacto en la toma de decisiones gubernamentales	2	3
	Promueve el entendimiento entre culturas	2	2
	Proyección internacional	7	11
	Difusión en medios de comunicación	6	8
	Mejoras sociales en la comunidad local	2	3
TOTAL	87		

Resultados derivados del análisis por categorías y subcategorías

En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos para cada categoría y subcategoría, distinguiendo el número de experiencias que hacen alguna alusión a impactos (FC = Frecuencia de Casos) y el número de alusiones totales encontradas (FR = Frecuencia de Referencias).

Observando la Tabla 1 de forma general y considerando los totales contabilizados, se puede apreciar que destaca especialmente la categoría centrada en los *impactos sociales y medioambientales* (87 menciones), seguida de los *impactos a nivel de centro* (80), relevancia que se aprecia también al considerar el

número de subcategorías, pues ambas engloban la mayor variabilidad encontrada (8 subcategorías en cada caso). A una importante distancia se encuentran los *impactos personales* (55) y los *impactos profesionales*, que ocupan el último lugar con 54 alusiones.

Atendiendo a las diferentes categorías de manera pormenorizada, se observa que los *impactos personales* reflejados en las experiencias se centran en la modificación de valores, mejora afectiva, cambio de actitudes y mejora cognitiva. Entre ellos, será el cambio de actitudes el más referenciado (8 experiencias con 26 menciones). Este cambio hace referencia a un amplio conjunto de actitudes, destacando sobre las demás la mo-

dificación de una actitud pasiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una actitud más activa y participativa, así como el cambio de un pensamiento conformista hacia uno más crítico, que entiende y contempla la interconexión entre las distintas facetas de la vida, que se responsabiliza de sus acciones y se compromete con el resto de la comunidad de vida para desarrollar un modo de vida más sostenible.

El aspecto más gratificante de esta unidad ha sido ver a los estudiantes con tanto entusiasmo participar en las discusiones y toma de decisiones, en lugar de sentarse como estudiantes pasivos (Australia).

Con frecuencias muy cercanas se encuentra la mejora afectiva (8 experiencias con 15 alusiones) y la modificación de valores (8 experiencias con 12 menciones). El incremento de la motivación, la satisfacción con el aprendizaje, el aumento de la autoestima, o la modificación de valores hacia la tolerancia, la paz, la solidaridad, en definitiva, hacia la conformación de una ética acorde con los principios de la Carta, son algunos de los impactos más señalados en este sentido.

Las respuestas de los estudiantes han sido especialmente positivas en cuanto a su interés y motivación para aprender más sobre los temas (Australia).

En último lugar se sitúa la mejora cognitiva (2 experiencias con 2 menciones). Esta subcategoría hace referencia a diferentes aspectos en función de la experiencia. Así, en el caso de México la mejora cognitiva se vincula a la mejora de la capacidad de abstracción, situación espacial y creatividad, mientras que en Canadá se relaciona con la mejora de la comprensión.

Las repercusiones de carácter profesional subrayadas en las experiencias se centran en el cambio de rol del profesor, la mejora de la colaboración, la mejora de la práctica profesional, el incremento en el com-

promiso con la mejora del entorno y la creación de materiales y recursos. En este conjunto de impactos, el incremento del compromiso con la mejora del entorno es la subcategoría más referenciada (9 experiencias, 32 alusiones). Este compromiso se refleja, entre otros aspectos, a través del liderazgo que ejerce el profesorado en multitud de actividades dirigidas a la mejora directa del entorno social y natural, ya sea en un contexto más próximo como en acciones dirigidas a la cooperación internacional.

Los profesores participantes en los primeros talleres también tuvieron la oportunidad de interactuar con expertos del Museo de Historia Natural de Bombay y participaron en varias actividades relacionadas con senderos naturales. Los profesores también interactuaron con los usuarios y oficiales forestales de los bosques de los pueblos cercanos (India).

En segundo lugar, aunque con una frecuencia mucho menor (5 recursos y 7 menciones), se observa el cambio del rol del profesor desde posiciones centradas en la transmisión de contenidos hacia otras focalizadas en la facilitación y guía de aprendizaje.

Los profesores son expertos en educación y en su materia, y enfocan su enseñanza a través de la facilitación y el estímulo, fomentando la curiosidad natural de sus alumnos y la alegría de aprender (EE.UU.).

En las últimas posiciones se encuentran la creación de materiales y recursos (3 recursos, 5 alusiones) por parte de los propios profesores bien en solitario, o bien en colaboración con sus estudiantes; y la mejora de la práctica profesional, que aparece en 2 casos con 4 menciones. El impacto destacado en este sentido se centra en la planificación y organización de las materias, en el incremento de la innovación en sus aulas, donde emprenden nuevos proyectos a raíz de la implementación de la Carta y en el desarrollo de un enfoque centrado en el estudiante.

A continuación se encuentran los *impactos a nivel de centro*. La modificación de la cultura profesional, la mejora del rendimiento del alumnado, la apertura a la comunidad, la formación de redes institucionales y la inclusión de la Carta de la Tierra a nivel curricular y/o administrativo son los aspectos recogidos en relación a este tipo de impactos. La subcategoría más recurrida es la apertura a la comunidad (9 casos, con 24 menciones). La aparición tan reiterada de este impacto se refleja en la participación de las familias y comunidad local en el proceso educativo de los estudiantes y en la adquisición de compromisos conjuntos con el centro escolar. Esta participación tiene lugar mediante la colaboración activa en actividades concretas, así como en la contribución de las familias en la toma de decisiones.

La relación entre la escuela y la comunidad local se profundizó. Los padres recibieron regularmente actualizaciones sobre las actividades de la escuela e informaron al Director que se sentían más capaces de conversar con sus hijos sobre lo que estaba sucediendo en la escuela. Además, los padres apoyaron los proyectos Carta de la Tierra al participar en la celebración del Día de la Tierra de 2007 (EE.UU.).

Muy cercana en frecuencias, se halla la inclusión de la Carta en el currículum parcialmente (9 experiencias, 21 alusiones). Esta subcategoría hace referencia a su inclusión mediante nuevas asignaturas, módulos o actividades extraescolares pero con un carácter parcial, sin afectar al conjunto del currículum. Tal es el caso del colegio Montessori (EE.UU.) donde:

(...) los maestros ya tenían un plan de estudios completo previsto, por lo que en lugar de crear un programa separado para introducir la Carta de la Tierra, se buscó la manera de incluir los principios en todo el plan de estudios mediante actividades semanales para todos los grados en conjunto, tales como la jardinería, la lectura y el arte (EE.UU.).

Muy relacionada con esta subcategoría, aunque con menor frecuencia, se encuentran la transformación plena del currículum con base a la Carta de la Tierra, así como su inclusión a nivel de gestión y administración (4 y 5 experiencias respectivamente y 7 menciones en ambos casos). Ambas subcategorías reflejan un importante esfuerzo por parte de los participantes pues se trata de transformaciones profundas que afectan a un gran grupo de personas. Este hecho otorga una relevancia especial a la presencia de estas subcategorías, a pesar de mostrar frecuencias bajas.

En consecuencia, el plan de mejora de la escuela entera se estructura con vistas a la Carta de la Tierra: (...) las asambleas escolares usan la Carta como su impulso; Avonbourne la ha implementado en su gestión y, finalmente, que se encuentran en proceso de convertirse en una escuela de comercio justo (Inglaterra).

En últimas posiciones se observa la modificación de la cultura profesional (2 casos y 3 alusiones) hacia una cultura más colaborativa y solidaria entre el personal del centro escolar, permeando, con ello, el *ethos* de la institución; y la mejora del rendimiento del alumnado (1 recurso, 1 mención).

Al final de la Tabla 1 se encuentran los *impactos sociales y medioambientales*. En esta línea, las repercusiones señaladas en las experiencias se centran en el cambio en la conciencia social, la mejora del medio ambiente, la transformación de espacios sociales en espacios educativos, impactos en la toma de decisiones gubernamentales, la promoción del entendimiento entre culturas, proyección internacional, difusión en medios de comunicación y mejoras sociales en la comunidad local. En este caso, la repercusión más subrayada es la transformación de espacios sociales en espacios educativos (8 experiencias con 35 menciones). Este impacto hace referencia al hecho de convertir espacios de la vida diaria, de la comunidad o de la naturaleza más próxima, en espacios donde desarrollar procesos de enseñanza y

aprendizaje. En todos los casos, ocurre de manera consciente, planificada y estructurada para aprovechar el potencial de estos espacios y desarrollar, de una manera integral y coordinada, diferentes competencias en los estudiantes.

Simultáneamente, el programa de educación ambiental ofrece oportunidades a alumnos y maestros para ampliar su entorno de aprendizaje en un Parque Nacional; para muchos de nuestros alumnos desfavorecidos, esto implica un punto de acceso por vez primera a algunos de nuestros activos nacionales más preciados (Sudáfrica).

Seguidamente, se encuentra el impacto en la mejora del medio ambiente, ampliamente presente si nos detenemos en las menciones (21) aunque no tanto en las experiencias (5). También llamativo, pero en sentido inverso, se sitúa la proyección internacional de las experiencias, presente en 7 casos aunque menos reiterado, con sólo 11 menciones.

Los estudiantes hablaron con el sacerdote de uno de los templos en la orilla del río (Ram Ghat, un lugar donde los devotos realizan ritos religiosos y sumergen flores y otros materiales en el río). Hablaron sobre el aumento de los niveles de contaminación en el río debido a ciertas prácticas religiosas. Ahora el templo muestra una tabla de "Qué hacer y qué no hacer" para los devotos. Un tanque de cemento ya está disponible para la recogida de flores y otros materiales para el compostaje, y el sacerdote ha conseguido mantener el tramo cercano al Carnero Ghat limpio (India).

Las subcategorías con una presencia menor son las referidas a la influencia de la Carta en la toma de decisiones gubernamentales (2 casos y 3 alusiones), como es el caso de Sudáfrica o la India, donde las experiencias desarrolladas han llegado a influir en la "ecologización" de líneas políticas de actuación; las mejoras sociales en la

comunidad local, con las mismas frecuencias y, en última posición, la promoción del entendimiento entre culturas (2 casos, 2 menciones). Todas ellas son menos destacadas en número pero de gran importancia por el contenido que acogen, por la valiosa acción que despliegan y por la repercusión que generan a niveles que distan de los contextos propiamente escolares pero que juegan un rol decisivo en el proceso educativo de los estudiantes.

(...) los estudiantes, junto con sus padres y maestros, identificaron a las personas mayores, discapacitadas y solitarias en su comunidad y se turnaron para cuidar a sus necesidades (Rumanía).

Resultados derivados del análisis cruzado de categorías y atributos

A continuación se muestra la distribución de los impactos en función del *ámbito de la experiencia* (Figura 5) y de su *localización* (Figura 6). Ambas distribuciones derivan de los resultados más significativos obtenidos en el análisis cruzado de la información de las categorías con los atributos de las experiencias.

Atendiendo a la distribución que evidencia la Figura 5, destaca el centro escolar como área que recoge mayor número de referencias a impactos (88 alusiones). A continuación se encuentra el ámbito local-regional, con 56 menciones, seguida del nacional con 49. El ámbito del aula es el que presenta menor número de menciones a impactos (9 referencias), configurándose como espacio donde la presencia de las acciones puestas en práctica es más baja.

La presencia de *impactos* en relación a la *localización* de las experiencias (Figura 6), muestra que son América y Europa los continentes que han producido experiencias con mayor número de alusiones a repercusiones en todos los niveles. En último lugar se encuentra el continente africano, presentando menor número referencias a impactos a la vez que menor diversidad de los mismos, pues solo se aprecian impactos de tipo personal y social y medioambiental.

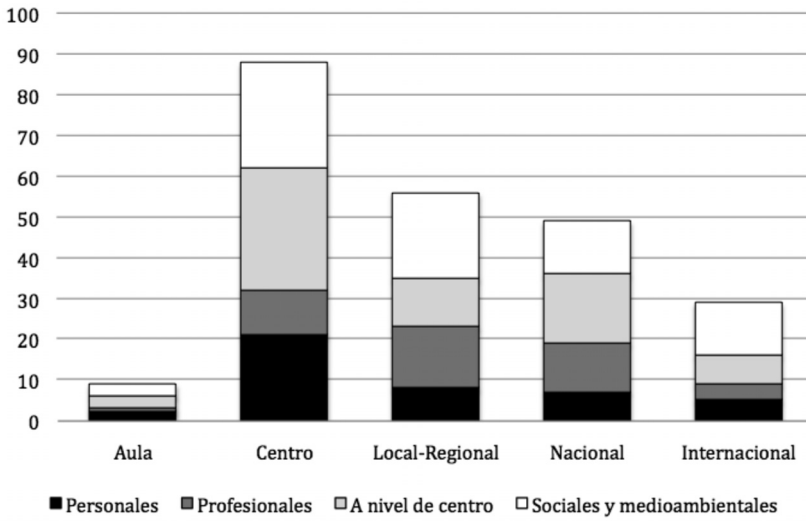


Figura 5. Número de alusiones a impactos por categoría de codificación y ámbito de la experiencia.

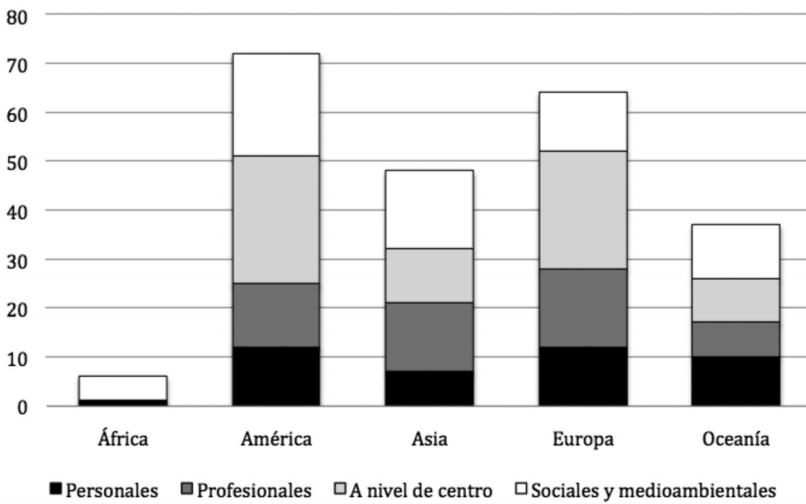


Figura 6. Número de alusiones a impactos por categoría de codificación y localización de la experiencia.

Discusión y conclusiones

El análisis de las narraciones de las experiencias publicadas, inspiradas en la Carta de la Tierra, ha puesto de manifiesto repercusiones en la práctica educativa preferentemente en los siguientes niveles: personal, profesio-

nal, institucional y social y medioambiental, según la opinión vertida por los participantes en las mismas. Entre los impactos registrados, los referidos al ámbito *social* y *ambiental* y los relativos al *centro* son los más destacados por la cantidad de referencias recogidas, así como por número de subcategorías

que aglutinan. La importancia conferida a este tipo de impactos, cobra aún más importancia cuando atendemos al cruce de información de las categorías con el ámbito de aplicación de la experiencia (Figura 5). En él se muestra que el centro escolar y el ámbito local-regional son los contextos donde las acciones emprendidas han generado mayor número de alusiones a impactos. Ambos aspectos sugieren el potencial del centro y de la comunidad local como unidades prioritarias de cambio y mejora educativa, así como su capacidad para asumir y ampliar las transformaciones generadas a partir de innovaciones escolares concretas, en ocasiones, promovidas inicialmente en el aula. La relevancia otorgada al centro escolar, en relación a los procesos de mejora, confirman las aportaciones realizadas por Bolívar (2005) o Hopkins y Reynolds (2001) cuando lo consideran núcleo principal de transformación siempre vinculado al aula. Según estos autores, los procesos de mejora deben partir de las demandas a nivel micro (aula) dirigidas a asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes, para generar los cambios oportunos a nivel macro. Tal consideración del centro escolar viene igualmente corroborada por las repercusiones señaladas en las experiencias respecto a la modificación de la cultura profesional, que camina hacia modos y relaciones más cooperativas y colaborativas en el ámbito profesional. Ambos aspectos son especialmente relevantes para Fernández y López (2010), quienes consideran imprescindible la auto-revisión de la cultura profesional y la promoción de procesos reflexivos y colegiados a la hora desarrollar procesos de mejora teniendo el centro escolar como unidad básica de cambio.

En relación a los *impactos personales*, será el cambio de actitudes el más referenciado. Este cambio se dirige hacia actitudes más participativas y el desarrollo de un pensamiento más crítico en los estudiantes en relación a su propio proceso de aprendizaje y a la sociedad en general. También la mejora afectiva y la modificación de valores ocupan un lugar prioritario entre los impactos a nivel personal. Cuestiones estas que indican la profundidad y el alcance de las acciones

emprendidas y su calado en las personas participantes, aún cuando estos aprendizajes, como señalan Marcelo y Vaillant (2009), son poco accesibles y de compleja adquisición. Estos impactos sugieren, apoyándose en resultados de experiencias previas (Fernández y López, 2010), que la Carta de la Tierra es un poderoso instrumento capaz de promover un aprendizaje duradero y profundo que se proyecta en todas las dimensiones de la persona. Este potencial formativo y transformador de la Carta y las actitudes y valores que favorece, la convierten, a su vez, en una herramienta privilegiada para hacer frente a los riesgos de la sociedad actual en materia ecológica, política, social y ética denunciados por Beck (1998), lo que la sitúa como referente desde el que poder impulsar la reflexión y actitud crítica necesarias para encarar los nuevos desafíos a los que se enfrenta la ciudadanía.

En el plano *profesional*, el incremento del compromiso con la mejora del entorno es la subcategoría más recurrida. Este hecho pone de manifiesto que el diseño y desarrollo de las experiencias han jugado un papel importante en el aumento del compromiso del profesorado hacia el medio que le rodea, lo que podría incidir en un incremento del compromiso que los estudiantes irán progresivamente asumiendo junto a ellos. Este compromiso social y ambiental, tan demandado por autores como Escudero (2006) o Tedesco (1995) convierten al docente en un profesional que desempeñará su actividad bajo una ética, responsabilidad y compromiso concretos al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes. La subcategoría referida al cambio del rol del profesor, aún sin destacar por sus frecuencias, merece especial mención pues refleja uno de los requisitos que se establecen desde la literatura para una correcta aplicación educativa de la Carta (Fernández y López, 2010; Preston, 2010). La inclusión de la Carta y el cambio de enfoque de enseñanza y aprendizaje que sugiere, también invita a un cambio en el rol del docente que deberá ser (y lo es en las experiencias analizadas) una guía, facilitador del aprendizaje más que un transmisor de contenidos, un docente que reflexiona e in-

vestiga en la práctica y que emprende procesos de innovación en su desempeño profesional. Esta concepción de la práctica docente se sitúa en línea con planteamientos manifestados, entre otros, por Santos (2010) cuando destaca la reflexión sobre la práctica como una estrategia privilegiada de desarrollo profesional y la mejora de la calidad de la docencia.

Entre los *impactos a nivel de centro*, destaca la apertura a la comunidad como el más reiterado, lo que puede reflejar el deseo de implicar a toda la comunidad en los procesos educativos iniciados desde las experiencias analizadas. La participación de las familias y la comunidad en la institución escolar es una demanda ampliamente manifestada por autores como Darling-Hammond (2001) o Flecha (2009), quién plantea la necesidad de transformar los centros educativos en comunidades de aprendizaje donde comunidad, familia, personal del centro y estudiantes conformen una misma y única comunidad que interacciona, colabora, aprende y evoluciona de manera conjunta e interdependiente. Con frecuencias cercanas, se encuentra la inclusión parcial de la Carta en el currículum a través de asignaturas esporádicas o actividades extraescolares. Vinculado a este aspecto y a pesar de aparecer en pocas ocasiones, cabe mencionar la transformación completa del currículum en base a la Carta y su incidencia en la gestión en algunas de las experiencias analizadas. Ambas subcategorías muestran el gran esfuerzo, por parte de algunos centros, de incidir de manera profunda, desde las estructuras y currículum formal y oculto, para la transformación completa de las instituciones escolares. Esfuerzo que, tomado en consideración conjuntamente con otros aspectos como la apertura a la comunidad, responden a las aspiraciones señaladas por Hargreaves y Fink (2006) y que aluden a los cambios que se requieren para generar un aprendizaje profundo en los estudiantes. Estas indicaciones se centran, entre otros, en el desarrollo de procesos de cambio sostenibles (continuados en el tiempo, profundos, amplios, democráticos, justos...) y proyectados sobre otras es-

feras de influencia como la comunidad. En el caso concreto de las experiencias analizadas, estas propuestas teóricas se han llevado a la práctica generando unos aprendizajes ciertamente profundos en los estudiantes, como podemos observar en las distintas categorías que se han analizado.

A *nivel social y medioambiental* son muy diversos y relevantes los impactos subrayados desde las experiencias. El impacto más reiterado ha sido la transformación de espacios sociales en espacios educativos, seguida de la mejora del medio ambiente y la proyección internacional. Esta tipología de impactos lleva a unas repercusiones que van mucho más allá de las pretensiones de los objetivos, dirigidas principalmente al plano personal y se acercan a impactos más globales, no previstos explícitamente. Los impactos registrados en relación a esta categoría trascienden las paredes del centro y se vinculan a los problemas de la comunidad y de la naturaleza, incluso alcanzando a la conciencia colectiva o a la mejora real del medio social y natural. La fuerza de la Carta señalada desde la literatura, se evidencia de manera clara en las tipologías de los impactos. El alcance social y medioambiental destacado en las experiencias da cuenta del potencial de la Carta como marco ético universal y potenciador de la cohesión social. Desde esta perspectiva, la Carta es más que una declaración abstracta de principios, llegando a convertirse en un instrumento que promueve el desarrollo de una ética universal y permite ejercer una responsabilidad política y moral con la humanidad (López, 2008).

Conscientes de las limitaciones del estudio presentado y de cara a comprobar el verdadero impacto de las experiencias, se plantean como líneas futuras de trabajo la ampliación del estudio a los propios protagonistas de las innovaciones mediante estudios de caso así como el aumento del número de experiencias mediante el acceso a otras fuentes y bases de datos. Igualmente sería de gran interés el desarrollo de procesos de evaluación externos con el fin de corroborar la magnitud y duración de los impactos subrayados por los participantes.

Referencias

- Antunes, A., y Gadotti, M. (2005). La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra. En P. Corcoran (Ed.). *La Carta de la Tierra en acción* (pp. 141 – 143). Amsterdam: Royal Tropical Institute.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 92(26), 859 – 888.
- Brenes, A. (2008). Education for Sustainable Development based on the Earth Charter. In *Factis Pax. Journal of peace education and social justice*, 2(1), 1-29.
- Clugston, R. (2010). Earth Charter Education for Sustainable Ways of Living. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 157-166.
- Clugston, R. M., Calder, W., y Corcoran, P. B. (2002). Teaching sustainability with the Earth Charter. En W. L. Filho (Ed.), *Teaching Sustainability at Universities: Towards Curriculum Greening* (pp. 547 – 564). Frankfurt: Peter Lang.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero, y A. L. Gómez (Edits.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- Fernández, A., y Carmona, G. (2010). Trabajando la Carta de la Tierra: una experiencia de aprendizaje vivencial. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 221, 107-118.
- Fernández, A., y Conde, J. L. (2010). La práctica de la ecopedagogía en la formación inicial de maestros. *Investigación en la escuela*, 71, 39-50.
- Fernández, A., y López, M. C. (2010). La educación en valores desde la Carta de la Tierra. Por una pedagogía del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(4), 1-19.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *C & E: Cultura y educación*, 21(2), 157-170.
- Gorvachev, M. (2005). El tercer pilar del desarrollo sostenible. En P. Corcoran (Ed.), *La Carta de la Tierra en acción* (pp. 9-10). Amsterdam: Royal Tropical Institute.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hopkins, D., y Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- López, D. (2008). Crisis éticas, crisis de la ética. *Konvergencias, Filosofía y Culturas en Diálogo*, 6(17), 165-170.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Mayor, F. (2010). Década (2005-2014) de la Educación para un Futuro Sostenible. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (Extraordinario), 172-178.
- Merino, M. P. (2009). La Carta de la Tierra: instrumento para la educación en desarrollo sostenible. *Documentación Social*, 153, 41-58.
- Murga, M. A., y Novo, M. (2008). El desarrollo sostenible como eje fundamental de la educación ambiental. *Sostenible?*, 10, 29-41.
- Murga, M. A. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*, Extraordinario, 239-262.
- Preston, N. (2010). The Why and What of ESD: A Rationale for Earth Charter Education (and Naming Some of Its Difficulties). *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 187-192.
- Santos, M. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 175-200.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

Revisión de libros

Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato

Carlos Martín Bravo y José I. Navarro Guzmán
(2011)
Madrid: Pirámide. 247 pp.

Aquellos titulados superiores que quieran pertenecer al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria han de formarse también en contenidos específicos que sus titulaciones no contemplaban: organización escolar, Psicología del Desarrollo, Didáctica de la materia, innovación educativa... En este sentido el presente manual supone una herramienta útil y sencilla que ayudará a los futuros, y también actuales, docentes a conocer aspectos psicológicos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, la obra se estructura en ocho capítulos que van enfocados a desarrollar en los futuros profesores y profesoras una serie de competencias esenciales en su quehacer diario. La obra comienza ofreciendo un marco general sobre los enfoques y teorías que tratan de dar cuenta de la naturaleza humana, aspecto este que resulta esencial para entender la influencia que ejerce tanto la herencia biológica como el entorno en el desarrollo y aprendizaje del alumnado.

Conocer los mecanismos neurológicos que están implicados en los procesos de aprendizaje ayudará al profesorado a ofrecer una enseñanza más ajustada a las características y necesidades propias del adolescente, por lo que el manual dedica el segundo capítulo a estos aspectos. Los cambios puberales y su relación con el desarrollo afectivo-emocional, los procesos de memoria y la forma de codificar y almacenar información, y la base neurológica de algunas diferencias de género, son aspectos que ayudarán al docente a entender conductas de riesgo presentes en los adolescentes y por tanto ofrecer mejores y más ajustadas intervenciones.

El desarrollo del pensamiento en la adolescencia es otro de los elementos clave que un docente debe dominar. El tercer capítulo comienza abordado el desarrollo de la inteligencia desde un foque evolutivo que se centra en las teorías piagetianas, presentando atención también a sus críticas y limitaciones. Contempla también el enfoque psicométrico y el enfoque del procesamiento de información, profundizando en la teoría triárquica de la inteligencia y la teoría de inteligencias múltiples, aspectos esenciales para entender y atender a las diferencias en el rendimiento del alumnado.

Los cambios que se producen en el cuerpo adolescente, la evolución en la competencia cognitiva, y la transición a la vida adulta van a ir modelando la concepción y valoración que los chicos y chicas hacen sobre sí mismos. La repercusión que tienen el autoconcepto y la autoestima tanto en la construcción de identidad y el establecimiento de relaciones, como de forma más directa en los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula, justifican sobradamente que este sea considerado también un contenido esencial en la formación docente.

El quinto capítulo de esta obra versa sobre las principales teorías explicativas del proceso de aprendizaje. Se centra en las diversas aplicaciones que el docente puede extraer de unos y otros modelos teóricos. Así, las teorías conductistas facilitan el control de estímulos y la adquisición de hábitos; los modelos cognitivistas remiten a la importancia del aprendizaje observacional y de trabajar adecuadamente cada una de las fases implicadas en el procesamiento de la información; por último, el enfoque constructivista convierte al alumnado en protagonista de su proceso de aprendizaje.

Facilitar al alumnado estrategias de aprendizaje, así como manejar alguna escala que permita evaluar las mismas, son aspectos que profesores y profesoras deben conocer para mejorar la calidad del proceso educativo y ayudar a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico.

Los alumnos y alumnas son diferentes en muchos aspectos. Por tanto, conocer esas diferencias debe ser contenido clave en la formación de un docente que aspire verdaderamente a atender la diversidad presente en el aula. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que se debe atender a la diversidad de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado; algunos de estos aspectos se tratan en el penúltimo capítulo del libro.

En la formación de futuros docentes no se debe olvidar la importancia que tiene el desarrollo de habilidades para manejar adecuadamente la clase y su alumnado. Los autores muestran en el último capítulo una serie de habilidades que todo profesor debe conocer y dominar, desde la importancia de llevar las clases bien preparadas, gestionando el tiempo, adaptando el lenguaje..., hasta técnicas de prevención y resolución de conflictos que se pueden dar normalmente en el aula.

En resumen, es esta una obra muy completa que, sin ser excesivamente extensa, toca aspectos esenciales para el desempeño de la función docente. El manual no se presenta como una simple recopilación teórica, sino más bien todo lo contrario. Se orienta hacia la adquisición de competencias profesionales, por lo que al inicio de cada capítulo pone en relación las competencias, bien generales bien específicas, con los contenidos que serán tratados en las páginas siguientes. Asimismo, ofrece numerosas referencias a actividades prácticas y videos que completan la información y formación que se facilita con cada capítulo.

Puede decirse, en conclusión, que se trata de un manual relevante y pertinente para ser utilizado en la formación universitaria de aquellas personas que deseen formar parte del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria.

Revisado por:

ALEJANDRA DOBARRO GONZÁLEZ

Universidad de Oviedo

Atención temprana 0-3 años (Primer ciclo de infantil). Propuesta educativa

Luis Álvarez Pérez, Gerardo Fernández

González, Marta Madera García

y Paloma González Castro (2011)

Madrid: CEPE, 159 pp.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) define el ciclo de 0 a 3 años como una

etapa con entidad propia y de carácter voluntario. Se trata del primer tramo de la escolaridad, en el cual se abre un mundo de posibilidades para el niño, y cuyo objetivo es contribuir a un desarrollo integral y armónico en áreas fundamentales como son el ámbito físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Sin embargo, y a pesar de la creciente importancia dada a esta etapa, debido en parte a la creciente necesidad de conciliación de la vida familiar y laboral, parece no existir la suficiente homogeneidad en cuanto a lo referente a política educativa, tanto a nivel central como autonómico. Esta falta de consenso, unida a la no obligatoriedad y quizás a un cierto desconocimiento y/o carencia de recursos derivados de su escasa historia en nuestro país, pueden crear incluso cierta incertidumbre dentro del profesorado especializado en esta etapa.

Por este motivo, este trabajo tiene por objetivo presentar una guía de referencia para los profesores especializados en este ciclo educativo, que promueva el desarrollo de las competencias idóneas para gestionar eficazmente el desarrollo evolutivo del alumnado de 0 a 3 años.

El libro se compone de siete capítulos en los que se tratan, desde una perspectiva quizás más práctica que meramente teórica, una serie de aspectos clave. De este modo, se parte en el primer capítulo de la necesidad de un cambio de perspectiva, partiendo desde un modelo asistencial hacia otro académico, así como de la relevancia de tener en cuenta el contexto socio-cultural en el que se enmarca el centro. Por su parte, en los capítulos restantes, se proponen desde estrategias relacionadas con la elaboración de una propuesta educativa concreta a partir de las finalidades del centro, hasta cómo trabajar la educación temprana teniendo como punto de partida los objetivos de aprendizaje o cómo introducir diferentes estrategias metodológicas adaptadas. Incluso se destacan, en otras partes del libro, aspectos relacionados con la identificación de materiales y recursos didácticos para un aprendizaje basado en proyectos, cómo ajustar y realizar un adecuado proceso de evaluación y, finalmente aunque no por ello menos importante, cómo promover la participación familiar en la escuela infantil.

En este trabajo, de fácil lectura y manejo incluso para lectores ajenos al campo de la Educación, quizás uno de los aspectos a destacar sea precisamente esa vertiente práctica de la que se ha

hablado con anterioridad, la cual a menudo se echa de menos, no solamente en nuestro ámbito de estudio sino también en otros muchos. Una vertiente práctica que, sin duda, los profesionales encargados de la enseñanza en estos primeros años agradecerán y sabrán cómo gestionar, apro-

vechando al máximo los recursos que aquí se les ofrecen.

Revisado por:
TRINIDAD GARCÍA FERNÁNDEZ
Universidad de Oviedo

open education

PUBLISHING RULES

1. *Open Education* is a four-monthly publication (January, May and September), 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 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. Manuscripts will be sent exclusively via the platform www.AulaAbierta.cop.es/autores. This site has been optimized for Internet Explorer, so we recommend using it. Should you have any doubt or problem, please contact us at aulabierta@cop.es.
5. Articles are accepted both in English and Spanish. The originals must follow the publishing rules of the American Psychological Association –APA- (Publication Manual of The American Psychological Association, 2005, 6th edition).
6. The revision of the work will be anonymous. The authors may suggest up to a maximum of four possible reviewers to evaluate their work, indicating clearly their mailing address and their e-mail. They may also indicate people they would like excluded from the revision process, whatever the reasons might be.

The title and a summary of the article (Between 150 and 200 words) must appear on the second page of the original, both in Spanish and English, as well as a maximum of five keywords, also in both languages. A shortened version of the title must be provided too. The structure of the summary will consist of “objectives-method-results conclusion” in the case of an experimental study; and “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.