



(2009), Vol. 37 (1)

aula abierta

# aula abierta

Volumen 37, núm. 1  
Oviedo, junio 2009  
ISSN: 0210-2773  
ICE. Universidad de Oviedo  
[www.uniovi.es/ICE/](http://www.uniovi.es/ICE/)

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

## Consejo Editorial

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

Dirección de la Revista Aula Abierta

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

1. *Aula Abierta* es una publicación semestral (junio y diciembre), de carácter multidisciplinar en el ámbito de la Psicología y Educación. Acepta colaboraciones de carácter empírico y teórico en cualquiera de estos campos. No obstante, más del 75% de los artículos publicados serán trabajos empíricos, que comuniquen resultados de investigación originales.
2. Los trabajos remitidos deberán ser inéditos y no estar en proceso de revisión ni haber sido enviados a otras publicaciones simultáneamente. Esta circunstancia deberá acreditarse enviando una carta a los Directores de la Revista, en la cual conste expresamente que su trabajo no está en otro medio de difusión.
3. En el envío de originales, para garantizar el anonimato, se pondrá en la primera página del documento únicamente el título y el número de palabras, sin ningún tipo de dato identificativo de los autores. Los autores se esforzarán en que el texto no contenga claves o sugerencias que los identifiquen.
  - En la segunda página del manuscrito aparecerá el título y un resumen (de entre 150 y 200 palabras), tanto en castellano como en inglés, así como un máximo de cinco descriptores o palabras clave, también en ambos idiomas. Igualmente, debe incluir un título abreviado del trabajo. La estructura del resumen será “objetivos-método-resultados-conclusiones” en el caso de un estudio experimental; y “planteamiento-desarrollo-conclusiones” en el caso de trabajos teóricos.
  - En documento aparte se hará constar el título del trabajo, nombre del autor o autores, categoría profesional, institución u organismos al que pertenezcan, dirección postal, correo electrónico y teléfono de contacto.
  - Las tablas, figuras e ilustraciones se numerarán correlativamente con números, indicando en el texto el lugar aproximado en el que habrán de insertarse. El tamaño máximo real es de 12 x 18 cm, incluyendo cabecera de tabla y/o pie de figura. Cada una se presentará en un documento aparte. Serán enviadas sin bloqueos o claves de acceso que impidan su manejo por parte del equipo de edición.
4. Los manuscritos, elaborados en formato Word, se remitirán a la dirección electrónica de la Revista *Aula Abierta* (ice@uniovi.es), no superarán las 6.000 palabras (incluyendo título, resumen, referencias, figuras, tablas, apéndices e ilustraciones) y estarán escritos a doble espacio, por una sola cara, con márgenes de 3 cm y numeración en la parte superior derecha.
5. Se aceptan artículos en castellano e inglés. La redacción de los manuscritos se deberá atener a las normas de publicación de la American Psychological Association –APA– (Publication Manual of The American Psychological Association, 2005, 6ª edición).
6. La revisión de los trabajos será anónima. Los autores podrán sugerir hasta un máximo de cuatro posibles revisores para evaluar su trabajo, indicando claramente su dirección postal y correo electrónico. También podrán indicar alguna persona que, por distintas razones, no deseen ver involucrada en dicho proceso de revisión.
7. En cada artículo publicado constará la fecha de recepción del manuscrito, la fecha de envío una vez realizadas las modificaciones y la fecha de aceptación definitiva.
8. Los derechos de copyright de los artículos publicados pertenecen a *Aula Abierta*. Otros beneficios derivados de las investigaciones publicadas pertenecen a los autores. Cualquier persona física o jurídica que desee reimprimir parte o la totalidad de algún artículo, deberá obtener permiso escrito de los Directores, quienes otorgarán dicho permiso con el consentimiento de los autores.
9. Los artículos que describan estudios financiados, habrán de incluir el reconocimiento de crédito y contar con el permiso de publicación por parte de la institución que ha financiado la investigación. Los autores son los responsables de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados, sin que Aula Abierta se comprometa con las mismas. Se declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los estudios que se publican en la Revista.

<b>Estimación del valor añadido de los centros educativos</b>	
<i>Elsa Peña-Suárez, Rubén Fernández-Alonso y José Muñoz Fernández</i>	3-18
<b>El cociente intelectual y el género como factores mediadores en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y las dificultades de aprendizaje</b>	
<i>Celestino Rodríguez Pérez, David Álvarez García, Paloma González-Castro, Julio Antonio González-Pienda, José Carlos Núñez Pérez, Ana Bernardo Gutiérrez y Luis Álvarez Pérez</i>	19-30
<b>La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior en Europa</b>	
<i>Luz F. Pérez Sánchez, Lidia Losada Martínez y Coral González Barberá</i>	31-44
<b>Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid</b>	
<i>M. del Carmen Díez González, Deilis Ivonne Pacheco Sanz, Jesús-Nicasio García Sánchez, Begoña Martínez Cocó, Patricia Robledo Ramón, M. Lourdes Álvarez Fernández, Miguel Ángel Carbonero Martín, José María Román Sánchez, Maximiano del Caño Sánchez e Inés Monjas Casares</i>	45-56
<b>Visión de los especialistas en pedagogía terapéutica de la integración del alumnado inmigrante</b>	
<i>Eva Álvarez Martino, María Ángel Campo Mon, Pilar Castro Pañeda y Marina Álvarez Hernández</i>	57-66
<b>La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente</b>	
<i>Marta Ceballos Fernández</i>	67-78
<b>Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa</b>	
<i>Marta Sandoval Mena</i>	79-88
<b>Sección temática:</b>	
<b>Investigación en desarrollo e instrucción de la composición escrita</b>	
<b>Investigaciones recientes en desarrollo e instrucción de la composición escrita en el sistema educativo español</b>	
<i>Jesús-Nicasio García-Sánchez, Ana M. de Caso-Fuertes, Raquel Fidalgo-Redondo, Olga Arias-Gundín, Deilis Ivonne Pacheco-Sanz y Mark Torrance</i>	91-104
<b>Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado</b>	
<i>Raquel Fidalgo Redondo, Jesús-Nicasio García Sánchez, Mark Torrance y Patricia Robledo Ramón</i>	105-116
<b>El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos</b>	
<i>Patricia Robledo Ramón y Jesús-Nicasio García Sánchez</i>	117-128
<b>Composición escrita y motivación: una perspectiva de desarrollo</b>	
<i>Begoña Martínez-Cocó, Ana M. de Caso Fuertes y Jesús-Nicasio García Sánchez</i>	129-140
<b>Autorregulación de la práctica docente y desempeño del alumno en composición escrita</b>	
<i>Deilis Ivonne Pacheco Sanz, Jesús-Nicasio García Sánchez y M. del Carmen Díez González</i>	141-152
<b>Revisión de libros</b>	153-157

<b>Estimating value added of schools</b>	
<i>Elsa Peña-Suárez, Rubén Fernández-Alonso y José Muñoz Fernández</i>	3-18
<b>Intelligence quotient IQ and gender: mediating factors in ADHD and learning disabilities</b>	
<i>Celestino Rodríguez Pérez, David Álvarez García, Paloma González-Castro, Julio Antonio González-Pienda, José Carlos Núñez Pérez, Ana Bernardo Gutiérrez y Luis Álvarez Pérez</i>	19-30
<b>Training Teachers to Instruct High-Ability Students in Europe</b>	
<i>Luz F. Pérez Sánchez, Lidia Losada Martínez y Coral González Barberá</i>	31-44
<b>Perception of educational college students related with teaching methodologies and development of competences in High Educational European Area (HEEA): data from University of Valladolid</b>	
<i>M. del Carmen Díez González, Deilis Ivonne Pacheco Sanz, Jesús-Nicasio García Sánchez, Begoña Martínez Cocó, Patricia Robledo Ramón, M. Lourdes Álvarez Fernández, Miguel Ángel Carbonero Martín, José María Román Sánchez, Maximiano del Caño Sánchez e Inés Monjas Casares</i>	45-56
<b>The integration of immigrant students observed by specialist teachers in therapeutic pedagogy</b>	
<i>Eva Álvarez Martino, María Ángel Campo Mon, Pilar Castro Pañeda y Marina Álvarez Hernández</i>	57-66
<b>The formal education of sons and daughters from homoparental families: the clash between family and school</b>	
<i>Marta Ceballos Fernández</i>	67-78
<b>Teacher trainees' conceptions of inclusion</b>	
<i>Marta Sandoval Mena</i>	79-88
<b>Thematic section:</b>	
<b>Current research and instruction in writing composition</b>	
<b>Current research on the development and writing instruction in Spanish educational system</b>	
<i>Jesús-Nicasio García-Sánchez, Ana M. de Caso-Fuertes, Raquel Fidalgo-Redondo, Olga Arias-Gundín, Deilis Ivonne Pacheco-Sanz y Mark Torrance</i>	91-104
<b>Teaching writing composition: cognitive self-regulated instructional program</b>	
<i>Raquel Fidalgo Redondo, Jesús-Nicasio García Sánchez, Mark Torrance y Patricia Robledo Ramón</i>	105-116
<b>The family environment and their influence in academic achievement of students with learning disabilities: review of empirical studies</b>	
<i>Patricia Robledo Ramón y Jesús-Nicasio García Sánchez</i>	117-128
<b>Writing composition and motivation: a developmental perspective</b>	
<i>Begoña Martínez-Cocó, Ana M. de Caso Fuertes y Jesús-Nicasio García Sánchez</i>	129-140
<b>The practice of self-regulation and the performance of students in written composition</b>	
<i>Deilis Ivonne Pacheco Sanz, Jesús-Nicasio García Sánchez y M. del Carmen Díez González</i>	141-152
<b>Books review</b>	153-157

## Estimación del valor añadido de los centros escolares

Elsa Peña-Suárez, Rubén Fernández-Alonso\* y José Muñiz Fernández  
Universidad de Oviedo, \*Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias

A la hora de evaluar la calidad educativa, tiene gran importancia el concepto de Valor Añadido de los centros de enseñanza. Se considera que un centro educativo añade valor cuando el alumnado supera el rendimiento esperado en función de sus antecedentes escolares y socioeconómicos. El Valor Añadido se refiere a la diferencia entre el logro académico esperado y el obtenido, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y del contexto. El Valor Añadido por el centro es fundamental para evaluar su calidad, pues va más allá de la mera comparación directa de los resultados obtenidos por los centros. El objetivo de este artículo es presentar y analizar un modelo para estimar el Valor Añadido de los centros. En primer lugar, se presentarán las variables y factores más utilizados para calcular el índice socioeconómico y cultural de los centros. A continuación, se detalla la forma de recoger y tratar dichas variables y, finalmente, se presenta la lógica que subyace a los modelos utilizados para el análisis de Valor Añadido.

*Palabras clave:* Eficacia escolar, contexto socioeconómico, valor añadido, evaluación educativa.

*Estimating value added of schools.* The concept of Value Added of educational centres has become an important topic in the field of educational quality assessment. A quality centre is a centre in which the students exceed their expected performance, when previous characteristics of students and context variables are controlled. The Value Added can be defined as the difference between the expected academic performance and the performance actually obtained, when taking into account the characteristics of the students and different context characteristics. The assessment of the Value Added of educational centres is fundamental in order to evaluate the quality of the centre, since it allows going beyond the mere direct comparison of the scores obtained by the students. The aim of this paper is to present and analyze a model designed to evaluate the Value Added of the centres. First, the variables and factors more frequently used to assess the socioeconomic status of the students are described; secondly, the way these variables are collected and analyzed is presented. Finally, some characteristics of the statistical models used to estimate the value added of educational centres are described.

*Keywords:* School effectiveness, socioeconomic index, value added, educational measurement.

Una educación de calidad depende de diversos factores, pero los dos grandes pilares sobre los que se asienta son los profes-

res y los alumnos, que convergen en los centros para llevar a cabo la labor educativa. Por ello, la evaluación adecuada de los centros educativos es esencial para poder llevar a cabo un diagnóstico preciso que permita intervenciones rigurosas, basadas en datos empíricos. No es fácil llegar a un acuerdo unánime sobre los indicadores para evaluar la calidad de los centros educativos (Gam-

---

Fecha de recepción: 30-3-09 • Fecha de aceptación: 18-5-09

Correspondencia: Elsa Peña Suárez.

Facultad de Psicología

Universidad de Oviedo

Plaza Feijoo, s/n

33003 Oviedo

E-mail: penaelsa@uniovi.es

boa, Casas y Piñeros, 2003), siendo en este contexto donde surge el desarrollo del concepto del Valor Añadido (VA), dentro de los estudios sobre Escuelas Eficaces. Según Creemers (1997), el mejor criterio para la eficacia escolar es el valor que la educación añade a los atributos iniciales de los estudiantes. Específicamente, la investigación sobre la Eficacia Escolar se fundamenta en el VA para identificar la verdadera contribución de la escuela al progreso educativo del estudiante (Gamboa, Casas y Piñeros, 2003). Según Murillo (2005), *“una escuela eficaz es aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias”* (pág. 30). Un centro de calidad sería aquel en el que el alumnado supera el rendimiento esperado en función de sus antecedentes escolares y socioeconómicos. Así, según Goldstein (2001), el VA se puede definir como la diferencia entre el logro académico esperado y el obtenido teniendo en cuenta características previas del alumnado. Autores como Saunders (1999) y Webster, Mendro y Almaguer (1994) advierten que las comparaciones entre escuelas no pueden establecerse sobre los resultados brutos, sino que deben basarse en ajustes del rendimiento inicial y de otros factores relevantes y en el progreso de sus estudiantes. Los modelos de VA presentan como estudios antecedentes los de Nuttal (1991) o McPherson (1992), los cuales subrayaban la necesidad de hacer una teoría explícita y sustentada que midiera el progreso del alumnado desde el ingreso hasta la salida del centro educativo. No obstante, el detonante de la aparición de estos modelos es la publicación de tablas de desempeño, donde se ordenaba a los centros en función de una puntuación en una prueba, siendo este criterio engañoso dado que no tiene en cuenta el contexto de aplicación de dicha prueba (Mortimore, 1998; Saunders, 1999). El VA aporta una visión novedosa, más realista y contextual.

El VA es un concepto referido a la escuela en general y específicamente al aula.

Por tanto, la persona que añade valor, es directamente el docente y las prácticas que implementa para desarrollar con éxito su labor. Indirectamente también intervienen otros factores que bien hacen de facilitadores u obstaculizadores: liderazgo y compromiso de la dirección, actitud y apoyo de los compañeros de clase, implicación de la comunidad escolar, entre otros. El análisis y estimación del VA ha generado todo un conjunto de modelos y procedimientos estadísticos que han despertado un gran interés entre los investigadores en educación, administradores escolares y políticos, ya que proporcionan medios para separar los efectos derivados de las prácticas de las escuelas de variables de los estudiantes y contextuales (Linn 2004; Martínez-Arias, Gaviria-Soto y Castro-Morera, 2008; Saunders, 2000). Por otra parte, el VA se plantea como una nueva forma de evaluar, dado que permite comparar la efectividad de las escuelas, aunque atiendan a poblaciones diversas de estudiantes (Martínez-Arias, 2008; McCaffrey et al., 2003).

La tabla 1 es una adaptación de los modelos propuestos por Sammons, Thomas y Mortimore (1997) para la estimación del VA. También recoge las variables predictoras que se incluyen en el análisis y el tipo de información que aporta.

El modelo I no puede considerarse un modelo de valor añadido en sentido estricto, ya que las puntuaciones que se ofrecen son resultados brutos sin tener en cuenta factores antecedentes. Las clasificaciones de los países en función de una media absoluta tal y como son presentados en las comparaciones internacionales son ejemplos de este tipo de modelos (Martin, Mullis y Foy, 2008; Mullis, Martin y Foy, 2008; Mullis et al., 2007; OCDE, 2004, 2007).

En el extremo contrario se encuentran los modelos IV, los cuales tienen en cuenta, tanto factores contextuales, como los resultados previos del alumnado. Se trata del modelo más completo y mejor capacitado para estimar VA. El ejemplo más popular es el *Tennessee Value-Added Assessment System* (TVAAS) desarrollado originalmente por

Tabla 1: *Modelos para la estimación de Valor Añadido*

Tipo de modelo	Variables antecedentes	Variables explicativas	Información que aporta
Modelo I	Ninguna	No incluye	Puntos brutos
Modelo II	Origen social	ISEC, género, extranjero, edad, etc.	Valor añadido
Modelo III	Conocimientos previos	Notas o resultado en tests previos	Valor añadido
Modelo IV	Conocimientos previos y origen social	Las previstas en los modelos II y III	Valor añadido

Sanders, Saxton y Horn (1997). Dicho modelo emplea un diseño longitudinal donde el resultado académico es controlado por variables de contexto -entre ellas el status socioeconómico- y por la historia del rendimiento académico medido a lo largo del tiempo (Ballou, Sanders y Wright, 2004).

A medio camino entre los dos modelos que se acaban de citar se encuentran los modelos que consideran únicamente, bien factores antecedentes, bien resultados académicos previos.

En el caso del modelo III de VA la base conceptual radica en el conocido axioma de que el mejor predictor del rendimiento académico futuro es el rendimiento académico previo. El trabajo de Ray (2006) sería un ejemplo de estimación del valor añadido de los centros en el marco del modelo III. Este autor ilustra mediante lo que denomina *método de la mediana* el modo de calcular el valor añadido en centros ingleses de secundaria mediante el control del rendimiento previo del alumnado en la educación primaria. No obstante a lo dicho, es necesario apuntar que el programa de evaluación de diagnóstico de las escuelas británicas es un claro representante de los modelos IV (Ray, 2006; Ray, Evans y McCormack, 2008).

Cuando se revisa la literatura sobre valor añadido, la postura mayoritaria es la de incluir información del contexto del alumnado. Esta decisión se basa en la evidencia empírica acumulada en el sentido de que las circunstancias económicas y culturales de la

familia del alumnado están fuertemente conectadas a los resultados escolares (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972; Martín et al., 2008; Mayeske et al., 1972; McIntosh, 1968; Murillo, 2007; Smith, 1972; Teddlie, Stringfield y Reynolds, 2000; Vallejo, Arnau y Bono, 2008). Igualmente la comparación internacional de los sistemas educativos también muestran la relevancia del estatus socioeconómico y cultural (Murillo, 2007; OCDE, 2004 y 2007). En España este efecto ha sido confirmado por diferentes estudios derivados de la participación de nuestro país en las evaluaciones internacionales (Gil, Martínez y Suárez, 2006; ISEI-IVEI, 2008; Marchesi y Martínez-Arias, 2006; Pajares, 2005; Pérez, 2007a). Esta confirmación sistemática de la relación entre estatus social y resultados académicos justifica y aconseja el tratamiento cuidadoso de los factores antecedentes en cualquier evaluación de diagnóstico. Ahora bien, la forma de operativizar estos antecedentes es muy diversa. En los estudios de eficacia escolar existe una larga tradición de operativizar el contexto escolar mediante variables categóricas o nominales: etnia, lengua materna, condición de emigrante, estructura familiar, ser beneficiario de una beca escolar, etc. Sin embargo, son cada vez más frecuentes los trabajos que utilizan índices complejos para describir con mayor precisión el contexto social y familiar del alumnado. Por ejemplo, la evaluación británica emplea una medida llamada IDACI (*Income Deprivation Affec-*

*ting Children Index*) que recoge el porcentaje de niños de 16 años del área local que viven en familias que reciben ciertos beneficios, o con bajos recursos (Ray, Evans y McCormack, 2008). Este tipo de índices también se encuentran en las comparaciones transnacionales de sistemas educativos (Murrillo, 2007; OCDE, 2004, 2007). Pajares (2005) describe la construcción del índice socioeconómico para el análisis de los datos PISA 2000 en España. La evaluación de diagnóstico del Principado de Asturias (Pérez, 2007b, 2007c, 2007d) se ubicaría en el modelo II, al estimar el VA a partir de la puntuación esperada en función de los antecedentes sociológicos del alumnado. Además, se incluiría dentro de los estudios que construyen índices complejos para resumir dichos antecedentes.

A continuación se describe cómo se construye un índice complejo que sintetice parsimoniosamente la información del contexto socioeconómico y familiar del alumnado. En el siguiente apartado se presentará la base conceptual de dicho índice, más adelante se mostrará el algoritmo de computación, para finalizar con la interpretación de dicho índice cuando se pone en relación con los resultados obtenidos en una prueba de competencia académica.

#### Base conceptual del Índice Socioeconómico y Cultural (SEC)

El índice SEC está formado por dos componentes principales: índice económico e índice cultural. A su vez, el índice económico está formado por tres subcomponentes; dos de estos subcomponentes son variables simples: el prestigio profesional de la madre y el prestigio profesional del padre. El tercer subcomponente se denomina índice de recursos materiales del hogar, y se construye con la información de seis variables simples que preguntan sobre ciertas posesiones del hogar.

Por su parte, el índice cultural se construye a partir de cuatro subcomponentes, tres de ellos son variables simples: estudios de la madre, estudios del padre y número de

libros en el hogar. El cuarto subcomponente se denomina índice de recursos culturales y apoyos familiares al estudio y resume la información de ocho variables simples sobre posesiones culturales en el hogar. La figura 1 representa todos los componentes anteriormente citados.

En los párrafos precedentes se ha distinguido entre variables e índices. Las variables son medidas de hechos observables (por ejemplo, el número de televisores de un hogar) que se incluyen sin ninguna transformación o a lo sumo una simple recodificación (p.ej. a cierta titulación educativa le corresponden tantos puntos como años de escolarización representa dicha titulación). En cambio, los índices son medidas de hechos no directamente observables que sintetizan la información de variables simples directamente observables (p.ej. el índice de recursos materiales se genera por el tratamiento estadístico de seis variables simples).

#### Recogida de la información y tratamiento básico

Tal como se acaba de señalar en la base del índice socioeconómico y cultural hay 19 variables cuya recogida y tratamiento deben ser muy rigurosos. En algunos casos los datos fueron recabados mediante un cuestionario elaborado *ad hoc* y que fue respondido por los propios estudiantes. Sin embargo, otras variables fueron facilitadas directamente por los centros. La tabla 2 detalla el origen de los datos de todas las variables.

Estudios previos han demostrado que el alumnado, especialmente en Educación Primaria, tiene bastantes problemas para identificar el nivel de estudios y las profesiones de sus progenitores. Para minimizar el riesgo de disponer de información poco fiable y, por tanto, con la finalidad de asegurar la mayor objetividad de los datos, se pidió a los centros participantes en el estudio que facilitaran la información de estas cuatro variables. El cuestionario de contexto del alumnado tenía cuatro preguntas –en total 15 ítems– que fueron la fuente para construir los tres factores restantes: número de libros



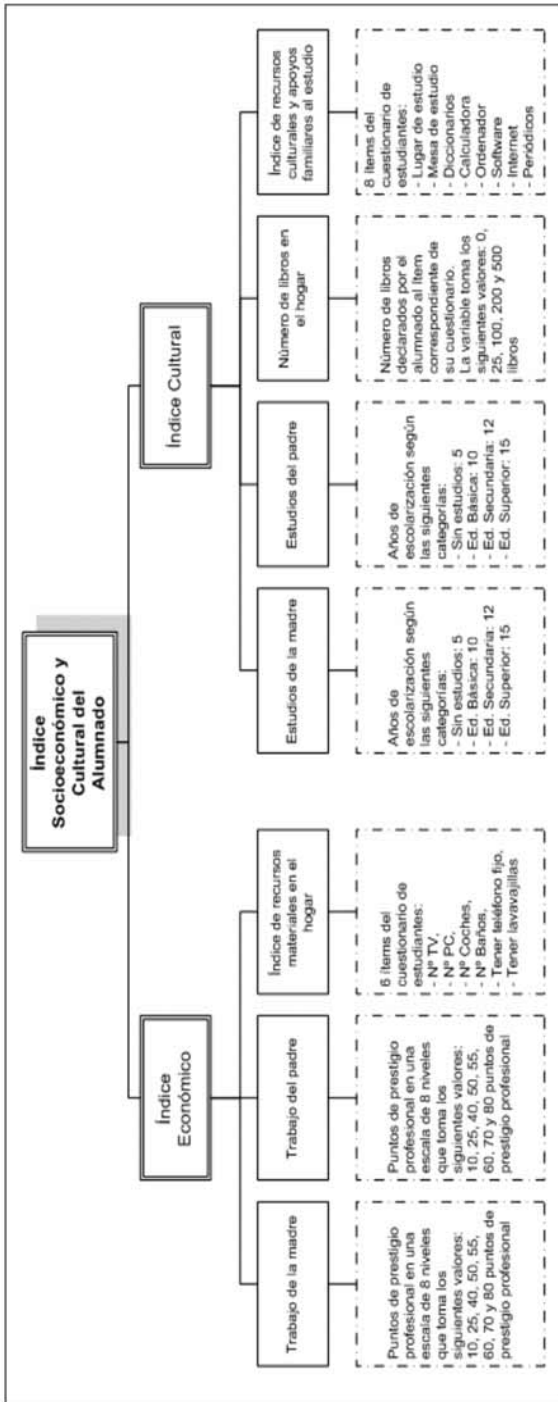


Figura 1: Marco conceptual del índice socioeconómico y cultural del alumnado

Tabla 2: Variables incluidas en el índice socioeconómico y cultural

Componente	Variabes	Nombre	Origen de los datos
InECO_As	Trabajo de la madre	Trabajo_Mad	Registro de datos básicos del alumnado remitido por el centro
	Trabajo del padre	Trabajo_Pad	Registro de datos básicos del alumnado remitido por el centro
	Recursos Materiales en el Hogar	Recurso_Mat	Cuestionario de estudiantes
InCUL_As	Estudios de la madre	Estudios_Mad	Registro de datos básicos del alumnado remitido por el centro
	Estudios del padre	Estudios_Pad	Registro de datos básicos del alumnado remitido por el centro
	Número de Libros en el Hogar	Libros	Cuestionario de estudiantes
	Recursos culturales y apoyos familiares para el estudio	Recurso_Cul	Cuestionario de estudiantes

InECO\_As = Índice Económico; InCUL\_As = Índice Cultural

en el hogar y los índices de recursos materiales y culturales de la familia.

Con respecto a los estudios de los progenitores (*Estudios\_Mad<sub>años</sub>* y *Estudios\_Pad<sub>años</sub>*) los centros codificaron esta variable en cuatro niveles, tal y como recoge la columna central de la tabla 3. Posteriormente se recodificó el código original a años de escolarización correspondientes a la titulación declarada tal y como recoge la última columna de la tabla 3.

Por su parte, el trabajo de la madre (*Trabajo\_Mad<sub>put</sub>*) y el trabajo del padre (*Trabajo\_Pad<sub>put</sub>*) se operativizó como el prestigio

social de las profesiones. Para ello, se construyó una escala de prestigio profesional que se presenta en la tabla 4.

Se puede observar que la escala distingue 8 niveles profesionales, los cuales son codificados por los centros con números sucesivos del 1 al 8. A cada nivel de prestigio profesional le corresponden unos puntos de prestigio. Por tanto, los códigos de nivel profesional originales (entre 1 y 8) fueron recodificados a sus correspondientes puntos de prestigio profesional. Esta recodificación permite cambiar la distancia entre los niveles profesionales. De esta for-

Tabla 3: Códigos de los estudios de los progenitores

Estudios Finalizados	Código original facilitado por los centros	Recodificación a años de escolaridad
Sin finalizar estudios básicos	0	6
EGB / ESO / FP1	1	10
BUP / Bachillerato / FP 2 / CFGM	2	12
Universidad / CFGS	3	15

Tabla 4: *Escala de prestigio profesional de las profesiones familiares*

Código de Nivel			Puntos Prestigio
1	<p>Profesionales de más alto nivel Este nivel incluye responsables políticos; profesionales de más alto nivel de cualificación; gestores de la administración y directores de grandes industrias. También pudiera incluir a los grandes propietarios y arrendatarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diputados, Consejeros, Viceconsejeros, Directores Generales y resto de personal con responsabilidades en el gobierno central o autonómico</li> <li>- Empresarios, Directores Generales o Gerentes de grandes empresas (más de 75 trabajadores) o de organismos públicos</li> <li>- Ingenieros y Arquitectos Superiores</li> <li>- Cuerpos Especiales de la Administración del Estado: Jueces, Magistrados, Fiscales, Notarios, Registradores de la Propiedad</li> <li>- Cuerpos de Inspección de Trabajo y de la Seguridad Social e Inspección de Hacienda</li> </ul>	80
2	<p>Ocupaciones Profesionales En este nivel se incluyen todas los mandos intermedios de la Administración pública; ingenieros técnicos, directores y gestores de medianas y profesiones liberales que exigen nivel alto nivel de cualificación. Esta categoría incluye músicos, bailarines, actores profesionales y otras profesionales relacionados con las artes. También se incluyen los y deportistas de élite</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Físicos, Químicos, Matemáticos, Ingenieros Técnicos y Arquitectos Técnicos</li> <li>- Profesionales de la Sanidad: Médicos y Enfermeros</li> <li>- Profesorado (Incluye Inspectores de Educación)</li> <li>- Otros profesionales de la ayuda social (Trabajadores Sociales, Psicólogos, etc.)</li> <li>- Funcionarios de los grupos A y B.</li> <li>- Abogados</li> <li>- Documentalistas y Periodistas.</li> <li>- Directores, Directores Comerciales y Gerentes de empresas medianas (entre 75 y 15 trabajadores)</li> <li>- Economistas y Asesores Financieros</li> <li>- Informáticos y Programadores</li> <li>- Veterinarios</li> <li>- Técnicos de Recursos Humanos y en los campos de la industria, la construcción, la minería y los servicios</li> <li>- Mandos y Oficiales de las Fuerzas Armadas y de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado</li> <li>- Oficiales de la Marina Mercante y la Aviación Civil</li> <li>- Músicos, Bailarines y Actores profesionales y otras profesiones relacionadas con las artes</li> <li>- Deportistas de élite y de alto nivel</li> </ul>	70

Tabla 4: *Escala de prestigio profesional de las profesiones familiares (cont.)*

Código de Nivel		Puntos Prestigio	
3	Pequeños comerciantes, autónomos y autoempleadores en los diferentes sectores de la economía (se excluyen los pequeños propietarios del sector primario)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empresarios y pequeños comerciantes (menos de 15 obreros) de diferentes áreas de actividad: alimentación, ocio, hostelería, etc</li> <li>- Empresarios y autoempleadores de pequeñas empresas que incluyan menos de 15 trabajadores manuales o no manuales</li> </ul>	55
4	Asalariados y empleados manuales con un nivel bajo o intermedio de cualificación y artesanos. Incluye a los trabajadores manuales semi-cualificados; técnicos de menor grado; supervisores de trabajadores manuales y artesanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oficiales de la construcción: Albañiles, Encofradores, Electricistas, Fontaneros y Carpinteros</li> <li>- Mecánicos</li> <li>- Trabajadores y obreros de la industria minera y siderometalúrgica</li> <li>- Delineantes, Topógrafos y Proyectistas</li> <li>- Sastres y modistas</li> <li>- Peluqueros y Esteticistas</li> <li>- Jefes, Técnicos y Encargados de Obra</li> <li>- Conductores y Palistas</li> <li>- Fotógrafos y Decoradores</li> <li>- Panaderos, Cocineros y Pasteleros</li> </ul>	50
5	Cuerpos y Fuerzas de seguridad del Estado y Otras Profesiones de la Seguridad Pública	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soldados</li> <li>- Números de la Policía Nacional, Guardia Civil y Policía Local</li> <li>- Bomberos</li> <li>- Protección Civil</li> </ul>	45
6	Asalariados y empleados no manuales, con un nivel intermedio o bajo de cualificación. Incluye aquellos asalariados que realizan trabajos rutinarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcionarios de los grupos C y D;</li> <li>- Oficinistas, contables y empleados de banca; Administrativos y Secretariado</li> <li>- Guías Turísticos y Trabajadores en Agencias de Viaje</li> <li>- Dependientes y vendedores</li> <li>- Telefonistas y Recepcionistas</li> <li>- Auxiliares sanitarios</li> <li>- Vigilantes jurados</li> <li>- Educadores</li> <li>- Auxiliares de Vuelo (Aviación Civil)</li> </ul>	40
7	Asalariados o pequeños propietarios del sector primario y otros trabajadores manuales sin cualificación. Incluye pequeños propietarios, agricultores y ganaderos, y otros autónomos del sector primario. También incluye a los asalaria-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agricultores</li> <li>- Ganaderos</li> <li>- Pescadores</li> <li>- Barrenderos</li> <li>- Limpiadores</li> <li>- Jardineros</li> <li>- Empleados del hogar</li> <li>- Canguros y cuidadores de niños.</li> </ul>	25

Tabla 4: *Escala de prestigio profesional de las profesiones familiares (cont.)*

Código de Nivel		Puntos Prestigio	
	dos por cuenta ajena del sector primaria y trabajadores sin cualificar del sector servicios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayudantes de cocina, la hostelería y el comercio</li> <li>- Ayudantes de albañilería y otros ayudantes relacionados con la construcción</li> <li>- Ayudantes de la minería y la industria siderometalúrgica</li> </ul>	
8	Resto de los trabajadores y resto de la población inactiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desempleados de larga duración (más de dos años en paro)</li> <li>- Personas que no buscan trabajo</li> <li>- Beneficiarios de programas IMI</li> <li>- Realiza los trabajos de la casa</li> </ul>	10

ma los niveles 7 y 8, por un lado y los niveles 1 y 2 por otro se vuelven más extremos, mientras que los niveles 3, 4, 5 y 6 están separados por sólo 15 puntos de prestigio profesional. Como ya se señaló, la información sobre el resto de las variables que componen el índice socioeconómico y cultural fue facilitada por el alumnado al responder a un cuestionario de contexto.

Para construir el índice de recursos materiales del hogar (Recurso\_ Mat<sub>fac</sub>) se tuvieron en cuenta 6 ítems. Cuatro de estos ítems (Número de Televisores, Ordenadores, Coches y Baños) se encuentran en una escala de 4 niveles (0, 1, 2, 3 o más). Los otros dos ítems (Teléfono Fijo y Lavavajillas) son binarios.

El índice de recursos culturales (Recurso\_ Cul<sub>fac</sub>) se construye sobre 8 ítems binarios del cuestionario de estudiantes. Los ítems preguntaban sobre la existencia o no en el hogar de los siguientes recursos: habita-

ción o lugar para estudiar solo; mesa propia de estudio, diccionarios, calculadora, ordenador, programas de ordenador para estudiar; conexión a Internet y prensa. Ambos índices se calcularon mediante un análisis exploratorio de componentes principales que dio como resultado dos variables que tienen de media 0 puntos y de desviación típica 1. En el cálculo de estos índices los casos perdidos se reemplazaron por la media, a condición de que el alumnado hubiera respondido al menos a la mitad de los ítems presentados. Cuando no se alcanzó dicha cifra, el caso se dio por perdido definitivamente.

Por último, el cuestionario de contexto contenía un ítem que preguntaba sobre el número de libros en el hogar (Num\_Libro). Se trataba de un reactivo de elección múltiple de cinco alternativas, las cuales fueron recodificadas a una escala numérica según los números que aparecen en la tabla 5.

Tabla 5: *Recodificación del número de libros en el hogar*

Número de libros en el hogar	Código original	Recodificación final
Entre 0 y 10	0	0
Entre 11 y 25	1	25
Entre 26 y 100	2	100
Entre 101 y 200	3	200

Toda la información recogida y operativizada del modo en que se acaba de describir es la materia prima que sirve para destilar el índice SEC, cuyo algoritmo de cálculo se presenta a continuación.

### Cálculo de Índice socioeconómico y cultural

El índice SEC se calcula como:

$$(1) InSEC_{fac} = (x1 \cdot InECO_{fac}) + (x2 \cdot InCUL_{fac})$$

donde:

$$(2) InECO_{fac} = (y1 \cdot Trabajo_{Mad_{put}}) + (y2 \cdot Trabajo_{Pad_{put}}) + (y3 \cdot Recurso_{Mat_{fac}})$$

$$(3) InCUL_{fac} = (z1 \cdot Estudios_{Mad_{años}}) + (z2 \cdot Estudios_{Pad_{años}}) + (z3 \cdot Libro_{fnum}) + (z4 \cdot Recurso_{Cul_{fac}})$$

y, donde:

$$(4) Recurso_{Mat_{fac}} = (v_1 \cdot Num_{TV}) + (v_2 \cdot Num_{PC}) + (v_3 \cdot Num_{Coche}) + (v_4 \cdot Num_{WC}) + (v_5 \cdot Tf_{fijo}) + (v_6 \cdot Lava)$$

$$(5) Recurso_{Cul_{fac}} = (w_1 \cdot Ha) + (w_2 \cdot Me) + (w_3 \cdot Di) + (w_4 \cdot Ca) + (w_5 \cdot PC) + (w_6 \cdot Pr) + (w_7 \cdot In) + (w_8 \cdot Pr)$$

En las fórmulas, las expresiones  $x_n$ ,  $y_n$ ,  $z_n$ ,  $v_n$  y  $w_n$  representan el coeficiente o peso del ítem dentro del componente. Además, las variables tienen un subíndice que indica el modo en que fueron construidas originalmente. El significado de los subíndices es el siguiente:

- *fac*: la variable se ha construido mediante un análisis factorial.
- *put*: puntos de prestigio profesional
- *años*: años de escolarización correspondientes al nivel de estudios
- *num*: número de libros en el hogar.

En la figura 2 se representa la estructura y los valores de los coeficientes o pesos (datos entre paréntesis) que conforman el Índice Socioeconómico y Cultural.

Con el fin de equiparar los diferentes rangos de las escalas de las variables (por ejemplo, el número de libros se mide en una escala de 0 a 500 puntos, mientras que los años de escolarización van de 8 a 15 puntos)

todas las medidas fueron tipificadas antes de ser computadas empleando las fórmulas que se acaban de presentar. El propio índice SEC es finalmente tipificado para que la media sea 0 puntos y la desviación típica 1,  $N(0,1)$ .

### La lógica de la interpretación del Valor Añadido

Una vez se dispone de una puntuación que resume el índice SEC de cada estudiante, dicha puntuación se emplea para corregir el resultado absoluto del alumnado en una prueba rendimiento académico. Esta corrección se lleva a cabo para intentar responder a una cuestión capital dentro de los estudios sobre sistemas educativos: ¿puede un centro lograr resultados más allá de lo esperado según los antecedentes sociológicos del alumnado que escolariza? Evidentemente estos antecedentes no sólo contemplan una medida del nivel socioeconómico y cultural. Variables como el sexo, la edad, la nacionalidad o el propio contexto social del centro son ejemplos de factores sociológicos que pueden ser empleados para modular los resultados. Por razones de simplicidad aquí se va a considerar el supuesto más sencillo, es decir, poner en relación una única medida antecedente (en este caso el índice socioeconómico y cultural del alumnado) con una variable dependiente (la puntuación en la prueba).

La lógica del análisis es la siguiente: existe una relación positiva entre los factores sociológicos (variables predictoras) y los resultados académicos (variables criterio) y esta relación puede ser modelizada por una función matemática. En el caso más sencillo, es decir, cuando el rendimiento académico se intenta predecir con una única variable antecedente (en este caso, el índice SEC) el modelo estadístico utilizado va a ser la regresión lineal simple. En la figura 3 dicha función se representa por la línea continua, que indica que a mayor puntuación en el índice económico y cultural se espera mayor puntuación en el grupo-aula.

Ahora bien, esta estimación, como cualquier otra, está sujeta a errores. Por tanto, la

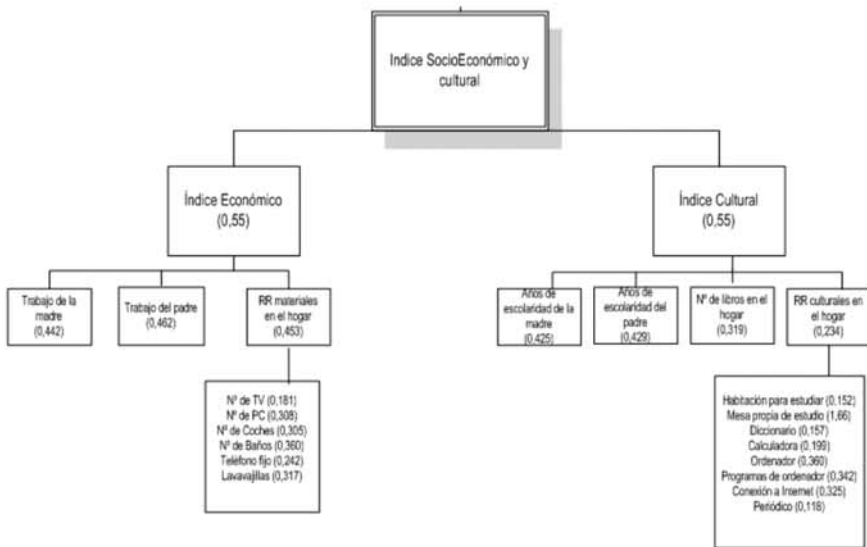


Figura 2: Coeficientes factoriales necesarios para construir el índice Socioeconómico-Cultural

puntuación esperada no es un valor exacto, sino un estimador y su correspondiente intervalo de confianza. En la figura 3 los lími-

tes del intervalo de confianza están representados por dos líneas discontinuas. Fuera de dicho intervalo las puntuaciones serán es-

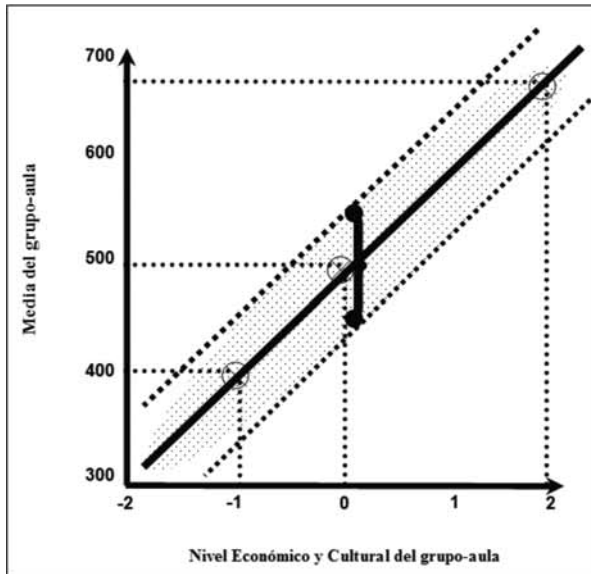


Figura 3: Función lineal entre el índice contextual y el rendimiento

tadísticamente significativas, es decir, la probabilidad de que la puntuación del grupo se encuentre fuera del intervalo de confianza es pequeña (por convención, se espera que sólo 5 de cada 100 observaciones estén fuera del intervalo).

Para cada puntuación en el índice SEC de un sujeto, grupo-aula o centro se predice un intervalo de puntuación esperada para dicho sujeto, grupo o centro. Así, por ejemplo, trabajando con datos agrupados (promediados) a nivel de aula es posible calcular el promedio del índice SEC del alumnado del aula y el resultado medio de dicho alumnado en la prueba. Una vez establecida la relación lineal se puede predecir el resultado de dicho grupo en función del nivel social medio de su alumnado. La comparación entre el resultado predicho y el efectivamente logrado por el alumnado puede ser considerado como una estimación del valor añadido del grupo.

La figura 4 ilustra esto que se acaba de apuntar. Se presentan tres grupos que obtienen idéntico resultado (un promedio aproximado de 500 puntos). Sin embargo, los tres

grupos presentan un índice socioeconómico y cultural bien diferente. Así, por ejemplo, el grupo A presenta claro valor añadido. Su puntuación observada es superior a la esperada (está por encima de la línea sólida) y también es estadísticamente significativa (está fuera del intervalo de confianza representado por las líneas discontinuas). Dado que el resultado del grupo A se está por encima del límite superior del intervalo de confianza, es posible concluir que el rendimiento de este grupo es mejor de lo que cabría esperar en función del nivel socioeconómico y cultural de su alumnado.

El grupo C representa el caso contrario, es decir, el de un grupo que obtiene un resultado claramente por debajo de lo esperado. Es cierto, que en términos absolutos el promedio del grupo C es idéntico al del grupo A. Sin embargo, el alumnado del grupo C parte de unas condiciones mucho más favorables (el índice SEC de este grupo está en torno a 1,5 puntos típicos), por lo que cabría esperar también un resultado mucho mejor (en este ejemplo ficticio se esperan aproximadamente 600 puntos). Por tanto, la con-

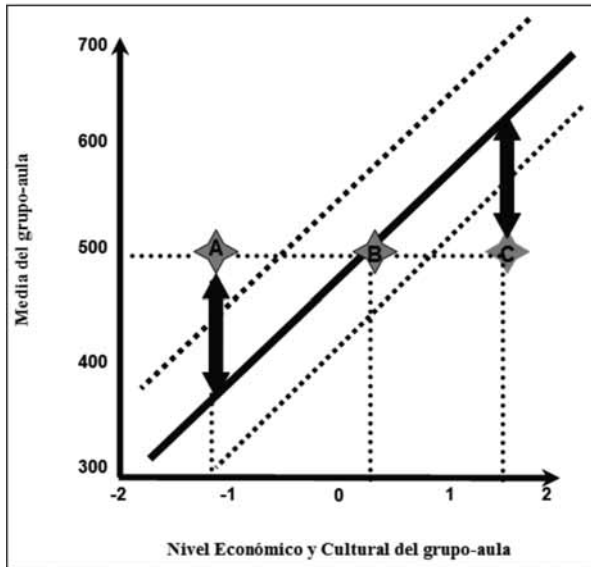


Figura 4: Representación de la estimación de valor añadido



Tabla 6: Mapa de variables a incluir en un modelo IV de Valor Añadido

Antecedentes personales y sociales	Sexo Condición de emigrante ISEC individual ISEC centro
Antecedentes escolares	Condición de repetidor Rendimiento previo (nota del profesor/ rendimiento en una prueba)

clusión con respecto a grupo C es que, más allá de la duda estadística, el resultado de este alumnado es inferior al predicho por el modelo de regresión.

Finalmente, el grupo B representa el caso más común en este tipo de análisis: el alumnado obtiene un resultado similar al esperado en función de sus antecedentes sociales.

#### Hacia una medida integral de los antecedentes del alumnado

En el apartado anterior se acaba de ejemplificar el procedimiento más sencillo para estimar valor añadido dentro del modelo II, es decir, el modelo que matiza el resultado en un test escolar considerando exclusivamente los antecedentes sociológicos del alumnado. Sin embargo, también se ha apuntado anteriormente que el modelo IV de valor añadido tiene mayor potencia explicativa, ya que considera no sólo el contexto sociológico del alumnado, sino su historia académica, su rendimiento previo. Dado que las Evaluaciones de Diagnóstico previstas en la Ley Orgánica, 2/2006 tendrán un carácter periódico, será posible disponer de resultados académicos y rendimientos previos del alumnado. Esto permitirá alcanzar el modelo IV y también disponer de estimaciones periódicas de valor añadido para cada centro, pues no en vano uno de los rasgos de los centros de calidad es que ofrecen valor añadido de forma consistente a lo largo de sucesivas evaluaciones y no sólo en un momento dado o con un determinado grupo de estudiantes.

La tabla 6 es una propuesta de mapa de variables que se podrían incluir en un mode-

lo completo de VA que intente controlar gran parte de los antecedentes del alumnado.

Los requisitos técnicos para desarrollar este modelo no son muy importantes. Bastaría con disponer de los siguientes elementos: un número de identificación único y no modificable para cada estudiante; un diseño de análisis multinivel; y un software adecuado para implementar el análisis.

#### A modo de conclusión

El Valor Añadido (VA) se puede definir como la diferencia entre el logro académico esperado y el obtenido teniendo en cuenta características escolares, familiares y sociales. Proporciona medios para separar los efectos derivados de las prácticas de las escuelas de las variables de los estudiantes y contextuales. La Evaluación de Diagnóstico en Asturias estima el VA a partir de la puntuación esperada en un índice contextual. La construcción de este tipo de índice se encuentra en estudios que comparan indicadores de eficacia entre países (Murillo, 2007; OCDE, 2004, 2007; Pajares, 2005). Dicho índice está formado por dos componentes principales: índice económico e índice cultural. A su vez, el índice económico está formado por: el prestigio profesional de la madre, el prestigio profesional del padre y el índice de recursos materiales del hogar. Por su parte, el índice cultural se construye a partir de: variables estudios de la madre y estudios del padre, número de libros en el hogar y el índice de recursos culturales y apoyos familiares al estudio. Tras calcular el índice contextual se estimó una función de regresión

lineal simple. Dicha función está expresada en términos de índice económico y cultural (variable predictora) y rendimiento académico (variables criterio). Los resultados indicaron que a mayor puntuación del índice económico y cultural se esperaba mayor puntuación en el grupo-aula. De tal forma que establecida la relación lineal, se podía conocer el resultado esperado para cualquier grupo en función del nivel social medio del alumnado. El criterio de clasifica-

ción en términos de VA fue el siguiente: grupos-aula que no presentan VA porque su puntuación está por debajo de lo que se espera y grupos-aula que presentan valor añadido porque su puntuación es superior a lo que se espera. En definitiva, los análisis de Valor Añadido constituyen una excelente herramienta para analizar de forma contextualizada los resultados educativos obtenidos por los centros, más allá de la mera comparación directa inter-centros.

### Referencias

- Ballou, D., Sanders, W., y Wright, P. (2004). Controlling for students background in value-added assessment of teachers. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), 37-66.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Creemers, B. (1997). *Towards a theory of educational effectiveness*. Nueva York: Open University Press.
- Gamboa, L.F., Casas, A.F., y Piñeros, L.J. (2003). La teoría del valor agregado: una aproximación a la calidad de la educación en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 6, 95-116.
- Gil, G., Martínez, M., y Suárez, J.C. (2006). *Informe PISA 2003. Resultados Castilla y León*. Junta de Castilla y León.
- Goldstein, H. (2001). *League tables and Schooling*. London: Institute of Education, University of London.
- ISEI-IVEI. (2008). *Informe final de la evaluación PISA 2006. Proyecto para la evaluación internacional de los estudiantes de 15 años en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Resultados en Euskadi*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., y Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- Linn, R.L. (2004). Assessment and accountability. *Educational Researcher*, 29, 4-14.
- Marchesi, A., y Martínez-Arias, R. (2006). *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del informe PISA 2003*. Madrid: Fundación Santillana.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., y Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS y PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martín, E., Martínez-Arias, R., Marchesi, A., y Pérez, E. M. (2008). Variables that Predict Academic Achievement in the Spanish Compulsory Secondary Educational System: A Longitudinal, Multi-Level Analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 400-413.
- Martínez-Arias, R. (2008). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 217-250.
- Martínez-Arias, R., Gaviria-Soto, J.L., y Castro-Morera, M. (2008). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 15-45.
- Mayeske, G.W., Wisler, C.E., Beaton, A.E., Weinfeld, E.O., Cohen, W.M., Okada, T., Proshok, J.M., y Taber, K.A. (1972). *A study of our nations's schools*. Washington, D.C.: US Department of Health Education and Welfare.
- McCaffrey, D.F., Lockwood, J.R., Koretz, D.M., y Hamilton, L.S. (2003). *Evaluating value-added models for teacher accountability*. Santa Mónica, CA: The RAND corporation.
- McIntosh, R.G. (1968). Equal Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, 28 (1), 301-308.
- McPherson, A. (1992). *Measuring value added in schools*. London: National Commission on Education.

- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement. Reflections on school effectiveness*. Lissett: Swets y Zeitlinger.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., y Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades TIMSS y PIRLS*. Chestnut Hill, MA: TIMSS y PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., y Foy, P. (2007). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS y PIRLS International Study Center, Boston College.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octoedro.
- Murillo, F.J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Nuttal, D. (1991). *An instrument to be honed: Tables do not reflect school's true performance*. Times Educational Research, 1, 769-776.
- OCDE (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2007). *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Pajares, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: INECSE.
- Pérez, A. (2007a). *1er informe de la evaluación PISA 2006 resultados en Asturias*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección de Políticas Educativas y Ordenación Académica.
- Pérez, A. (2007b). *Marco de Evaluación. 4º EP y 2º ESO. Evaluación de diagnóstico Asturias 2006*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Evaluación Calidad y Ordenación Académica.
- Pérez, A. (2007c). *Informe de resultados 4º EP. Evaluación de diagnóstico Asturias 2006*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Evaluación Calidad y Ordenación Académica.
- Pérez, A. (2007d). *Evaluación de diagnóstico Asturias 2007. Procesos y resultados*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Evaluación Calidad y Ordenación Académica.
- Ray, A. (2006). *School Value Added Measures in England: A Paper for the OECD Project on the Development of Value-Added Models in Education Systems*. London: Department for Education and Skills.
- Ray, A., Evans, H., y McCormack, T. (2008). El uso de los modelos nacionales de valor añadido para la mejora de las escuelas británicas. *Revista de Educación*, 348, 47-66.
- Sammons, P., Thomas, S., y Mortimore, P. (1997). *Forging links. Effective schools, effective departments*. Londres: Paul Champman.
- Sanders, W.L., Saxton, A.M. y Horn, S.P. (1997). The Tennessee Value-Added Assessment System: A quantitative, outcomes-based approach to educational assessment. En J. Millman (Ed.), *Grading teachers, grading schools. Is student achievement a valid evaluation measure?* (pp. 137-162). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Saunders, L. (1999). A brief history of educational 'Value Added': How did we get to where we are? *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 233-256.
- Saunders, L. (2000). *Value added: Telling the truth about schools performance?* Topic papers. The world bank group. Consultado 28/12/2007 en <http://www.worldbank.org/education7est/resources/topic%20papers/Valueadded.doc>.
- Smith, M. (1972). *Equality of educational opportunity: The basic findings reconsidered*. Nueva York: Vintage Books.
- Teddlie, C., Stringfield, S., y Reynolds, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 160-186). Londres: Palmer Press.
- Vallejo, G., Arnau, J., y Bono, R. (2008). Construcción de modelos jerárquicos en contextos aplicados. *Psicothema*, 20(4), 830-838.
- Webster, W.J., Mendro, L., y Almaguer, T.O. (1994). Effectiveness indices: A value-added approach to measuring school effect. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 113-145.



# El cociente intelectual y el género como factores mediadores en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y las dificultades de aprendizaje

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

Este estudio descriptivo pretende conocer la influencia del cociente intelectual en el TDAH y la DA en escritura. Es decir, cómo afecta a los niños con TDAH y DA, en la ejecución de diferentes tareas de atención, memoria operativa, y estilos cognitivos. Además de entender las diferencias y efecto del género sobre la ejecución diferencial de estos niños y niñas con TDAH y DA. La muestra la componen 339 alumnos entre los 8 y 16 años de edad; que cursaban estudios desde 3º de Primaria a 4º de Secundaria. En base a su diagnóstico y características, fueron distribuidos en 4 grupos: TDAH con Dificultades de Aprendizaje en la Escritura; TDAH, Dificultades de Aprendizaje en la Escritura, y el grupo control. Los resultados confirman estudios precedentes indicando que las diferencias en torno al CI del grupo TDAH no son significativas, además no existen diferencias por grupos en cuanto al CI, demostrando que los problemas de estos niños no residen en su capacidad sino en disponibilidad ante la tarea. Finalmente, se demuestra influencia del género en el TDAH, y la necesidad de tenerlo en cuenta en posteriores estudios y la futura reconceptualización del trastorno. Se discuten las implicaciones educativas y diagnósticas. *Palabras clave:* TDAH, cociente intelectual, género, dificultades de aprendizaje escritura.

*Intelligence quotient IQ and gender: mediating factors in ADHD and learning disabilities.* This descriptive study aims to know IQ's influence in ADHD and writing LD. That is, how it affects children with ADHD and LD, in the measurement of various tasks of attention, working memory and cognitive styles. In addition to understanding gender differences and effect on the differential task execution of these children with ADHD and LD. Our sample comprised 339 students from 3<sup>rd</sup> year of Primary school to 4<sup>th</sup> year of Secondary School, aged between 8 and 16 years old and consisted of four groups: students diagnosed with ADHD and writing LD, ADHD without LD, writing LD, and control group. Results confirm previous studies, indicating that IQ differences in ADHD group are not significant. Results show like problems of ADHD children do not reside in his capacity but availability to the task. Finally, demonstrates gender influence on ADHD and the need to take this into account in further studies and future disorder reconceptualization. We discuss diagnostic and educational implications.

*Keywords:* ADHD, intelligent quotient, gender, writing learning disabilities.

En la actualidad el trastorno por *déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH)*, constituye un problema complejo y preocu-

pante, y aunque las repercusiones del problema son de todo tipo, es principalmente en el ámbito escolar donde presenta una mayor incidencia. Esta conclusión se apoya, fundamentalmente, en las peculiaridades de los síntomas asociados a este déficit y su influencia directa para la consecución de los objetivos educativos en los niños con este problema.

---

Fecha de recepción: 30-3-09 • Fecha de aceptación: 15-5-09

Correspondencia: Celestino Rodríguez Pérez

Departamento de Psicología

Universidad de Oviedo

Plaza Feijoo, s/n

33003 Oviedo

E-mail: rodriguezcelestino@uniovi.es

Si nos fijamos en los términos de prevalencia, el TDAH es uno de los trastornos evolutivos más frecuentemente diagnosticados en la infancia y la adolescencia. La prevalencia estimada del TDAH en la población en edad escolar oscila entre el 3% (si se consideran criterios diagnósticos de la CIE-10) y el 7% (si se consideran criterios de la DSM-IV). Otras investigaciones, incluso aumentan esta prevalencia, situándola de un 5 al 10 % de estos niños en edad escolar (Scahill y Schwab-Stone, 2000). Centrándose en la ratio por sexos, partimos que su incidencia es mayor en el sexo masculino que en el femenino, siendo la proporción varón/mujer de al menos 4 a 1 (APA, 2002); aspecto importante en este estudio como discutiremos en adelante.

Con estos datos y de cara a la práctica educativa, debemos tener en cuenta que en cada una de nuestras aulas al menos un alumno, y posiblemente más de uno, presenta las características del TDAH, estando la comunidad científica de acuerdo en esta prevalencia. Estos estudios demuestran la necesidad de considerar este tipo de problemas y atender a las necesidades de los alumnos que los padecen, ya sean de diagnóstico o de intervención. Dotándoles de una serie de estrategias que le ayuden en su vida cotidiana y en sus tareas escolares, ya que de momento la solución total al problema no existe.

Por otro lado, la segunda de las razones, es el alto solapamiento o la comorbilidad con otros problemas u otras dificultades, idea que indican multitud estudios (solapamiento con trastornos de ansiedad, con dificultades de aprendizaje, trastorno bipolar, opositorista desafiante, de conducta, etc...). En estos estudios se llega a concluir que el solapamiento del TDAH puede llegar al 80% con 2, 3 o más trastornos del desarrollo (Kaplan, Dewey, Crawford, y Wilson, 2001).

Dada la alta prevalencia y el alto solapamiento, y dado que las personas con el TDAH presentan un déficit en el control de impulsos, es probable que esto se refleje en un pobre rendimiento escolar y en las dificultades de aprendizaje. Sin embargo, estos

alumnos no suelen presentar un problema de cociente intelectual, aunque existe cierta controversia al respecto.

Uno de los primeros aspectos a evaluar cuando se hace el diagnóstico del TDAH, debería corresponderse con la evaluación de la inteligencia. Hay que descartar la posibilidad de que el alumno tenga una capacidad intelectual por debajo de la media. Además, y puede ser un primer indicio en el diagnóstico con el sujeto. Suele ser habitual que el alumno con TDAH tenga una capacidad intelectual media o por encima de la media, según nos indican estudios precedentes, con un CI elevado en muchos casos; encontrándose incluso, caso de sobredotación intelectual, altas capacidades y solapamiento con TDAH (Schuck y Crinella, 2005). Sin embargo la situación según diversos estudios internacionales del tema esta en discusión, basándose en la siguiente pregunta, ¿Los niños con TDAH tienen un menor cociente intelectual que los niños sin TDAH?

Algunos estudios llegan a la conclusión, aunque lo hacen de forma limitada, de que existe una correlación entre el TDAH y las medidas de inteligencia (por ejemplo, Barkley, 1990; Doyle, Biederman, Seidman, Weber, y Faroane, 2000). Por otra parte ha habido también numerosos informes de independencia entre el CI y el diagnóstico de TDAH (por ejemplo, Prifitera y Dersh, 1993; Reader, Harris, Schuerholz, y Denckla, 1994; Schwean, Saklofske, Yackulic, y Quinn, 1993; Wechsler, 1991). Más concretamente, el MTA Cooperative Group (1999) informó de los resultados del estudio sobre TDAH del Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH), en el que la media del CI de la escala completa (FSIQ) derivados de la escala de Inteligencia Wechsler (WISC-III), administrada a 579 niños con TDAH fue de 100,9, con una desviación estándar de 14,8. Cuando se corrige por el hecho de que los niños con coeficiente intelectual <80 se eliminaron del estudio (probablemente alrededor del 8% sobre la base de la distribución normal), la media del CI seguiría siendo 98,45, con lo cual no difieren de la población normalizada en esta prueba. Con este estudio,

posiblemente uno de los más amplios y con un mayor cuidado en la selección de la muestra TDAH, sus resultados apoyarían la conclusión de que los niveles de CI en los niños con TDAH, como grupo, no difieren sensiblemente de las de la población en general. Doyle et al. (2000), presento los informes de resultados de 113 niños correctamente seleccionados con TDAH, encontró una media de CI de 107,1 (DT = 16,7). Este hallazgo fue realizado después de excluir de la muestra los niños con un  $CI \leq 80$  (para reducir la heterogeneidad etiológica).

Con todas las premisas comentadas hasta ahora, parece de sobra justificado el estudio que mostramos a continuación y sus objetivos. Este objetivo se concreta en, conocer la influencia del cociente intelectual, no solo de forma general, sino específica. Es decir cómo afecta a los niños con TDAH y DA, en la ejecución de diferentes tareas de atención, memoria operativa, y estilos cognitivos; partiendo de la hipótesis de que si las diferencias generales de niños con y sin TDAH no se aprecian, tampoco debería pasar en la ejecución de sus tareas.

Por otro lado se pretende conocer las diferencias y efecto del género (masculino y femenino) sobre la ejecución diferencial de niños y niñas con TDAH y DA, puesto que

ya hemos visto que en el diagnóstico la proporción es dispar (4 a 1). Partiendo de que las diferencias ejecutivas son grandes y con diferencias, aunque en el diagnóstico muchas veces no se tenga en cuenta.

## Método

### Muestra

En el presente estudio empírico, participaron un total de 339 alumnos y alumnas entre los 8 y los 16 años de edad y que cursaban estudios desde 3º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Estos alumnos pertenecían a cuatro colegios representativos de la provincia de León, asimismo gran parte del grupo con TDAH pertenecían a la Asociación Leonesa de afectados por el Déficit de Atención e Hiperactividad (ALENHI).

En base a su diagnóstico y sus características, los alumnos fueron distribuidos en 4 grupos atendiendo a su tipología (TDAH con Dificultades de Aprendizaje en la Escritura TDAHDA; TDAH sin Dificultades de Aprendizaje en la Escritura TDAHsDA; Dificultades de Aprendizaje en la Escritura DA, y el grupo control sin Dificultades de Aprendizaje SDA), quedando distribuidos por género y curso como indica la tabla 1.

Tabla 1. Resumen de designación y características de la muestra

CURSO	Tipología				Total nivel educativo					
	DA		SDA		TDAHDA		TDAHsDA			
3º Educación Primaria	18	15	5	4	42					
4º Educación Primaria	18	23	11	9	61					
5º Educación Primaria	15	26	15	2	58					
6º Educación Primaria	13	24	13	9	59					
1º Educación Secundaria	43	24	8	11	87					
2º Educación Secundaria	3	4	4	0	11					
3º Educación Secundaria	3	6	2	4	15					
4º Educación Secundaria	2	2	1	1	6					
Total género/grupo	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
	63	52	73	51	50	9	30	10	216	123
<b>Total</b>	115		124		59		40		339	

DA= Dificultades de Aprendizaje en la Escritura; SDA= grupo control; TDAHDA= TDAH con Dificultades de Aprendizaje en la Escritura; TDAHsDA= TDAH sin Dificultades de Aprendizaje en la Escritura



Todos los alumnos del grupo con TDAH fueron seleccionados atendiendo a su diagnóstico profesional, ya fuera psiquiátrico, en la mayoría de los casos, o psicológico. Asimismo el 91,9% de los sujetos de este grupo seguían un tratamiento de medicación que no fue interrumpida para realizar la evaluación, queriendo simular con ello al máximo posible las circunstancias con las que trabajan en su grupo clase, situación en la que presentan tratamiento farmacológico habitualmente.

En cuanto a las medidas generales del CI, el grupo control obtuvo una media de 109,59 (D.T. 16,19), el grupo DA 97,67 (D.T. 13,37), el grupo TDAHDA 100,17 (D.T. 13,11) y el grupo TDAHsDA 100,41 (D.T. 17,16).

Finalmente, con el fin de contrastar el diagnóstico previo de este grupo, y también para descartar casos de TDAH en otros grupos de la muestra, como es el grupo control SDA y el grupo DA, se pasó el cuestionario DSM-IV sobre TDAH a todos los participantes, tanto en el formato a padres como a profesores. Y por último, se aplicó el cuestionario Five to Fifteen FTF (Kadesjö et al., 2004) para padres a los alumnos del grupo TDAH con el fin de conocer las peculiaridades de cada caso, con todo esto se pretendía contrastar los diagnósticos previos y definir y describir la muestra de la forma más exhaustiva posible.

En primer lugar se realizó un análisis univariado de la varianza de los grupos en función de la edad no apareciendo diferencias estadísticamente significativas, [ $F=1,277$ ;  $p \leq 0,279$ ;  $\eta^2=0,015$ ]; lo que nos indica que los grupos son homogéneos.

Posteriormente se diferenció el grupo con diagnóstico TDAH, seleccionando un sub-grupo con Dificultades de Aprendizaje de la escritura, basándose en un baremo de productividad y coherencia de sus propias redacciones. En este baremo debería existir al menos dos años de retraso en cualquiera de estas dos medidas y que no fuera debido a un retraso de su CI o que presentaran necesidades educativas especiales, creándose por lo tanto, un grupo de TDAH con DA

(TDAHDA), que cumplía los criterios de inclusión en los dos grupos y un grupo sin DA en la escritura (TDAHsDA).

Finalmente tenemos otros dos grupos, uno con DA en la escritura exclusivamente, basándose en el baremo explicado anteriormente y en la opinión previa de sus profesores que sirvió para hacer un *screening* previo en todos los centros seleccionados y usar el baremo anterior para confirmar esas DA. Por otro lado el grupo control se seleccionó teniendo en cuenta que no presentaban DA en escritura, bajo rendimiento y que no presentara necesidades educativas especiales y con un cociente intelectual normal, es el grupo control (SDA).

#### Instrumentos de evaluación

##### *Evaluación de la inteligencia*

Dentro de la batería de tests que existen actualmente en el mercado para evaluar la inteligencia, se utilizó la prueba de inteligencia de Cattell, conocida como “Test de factor «g»”. Proporcionando una medida rápida y directa del CI, que se utilizó en el estudio. Esta prueba busca medir la inteligencia concebida como una capacidad mental general, o “factor g”, y mediante tareas no verbales, eliminar la influencia de habilidades ya cristalizadas como la fluidez verbal y otros aprendizajes adquiridos (Cattell y Cattell, 1994).

##### *Evaluación de la atención*

En cuanto a la evaluación de la atención, y teniendo en cuenta la limitación de la aplicación colectiva, se intentó usar una amplia batería de pruebas que se adaptaran al objetivo del estudio, y que sirvieran para conocer también la relación entre diferentes pruebas diseñadas para medir el mismo tipo de atención.

En primer lugar, uno de los test de lápiz y papel sobre evaluación de la atención más usados en nuestro país actualmente, y que destaca por la cantidad de información que aporta, es el test D-2 (Brickenkamp, 2002) de evaluación de la concentración y la atención selectiva.



Por otra parte, hemos considerado interesante, debido a su tradición la utilización del test de las caras o test de percepción de diferencias sobre atención selectiva (Thurstone y Yela, 1979). Asimismo, otro test clásico y del mismo tipo es el test de formas idénticas (Thurstone, 1986), pero aumentando el tiempo de 4 a 6 minutos, variación similar a la que se ha realizado en algún estudio con el test de las caras (Crespo-Eguílaz, Narbona, Peralta, y Reparaz, 2006). Esta variación de la medida de atención selectiva permitiría, al aumentar su tiempo, una medida aproximada de la atención sostenida.

Por otra parte, hemos seguido la línea de investigación centrada en el factor de atención WISC-R (Wechsler, 1991), utilizando adaptaciones colectivas de diferentes subpruebas de esta batería, con el fin de evaluar el factor de atención-concentración del mismo (Miranda, Roselló, y Soriano, 1998). Este factor, está compuesto por los subtest de Aritmética, Dígitos y Claves, aunque los resultados del primer estudio indicaban que la adaptación de la prueba de Aritmética no presentaba resultados de interés por lo que fue eliminada. Además, hemos utilizado una adaptación colectiva de la sub-prueba de integración visual del ITPA (Kirk, McCarthy, y Kirk, 1986). Con estos instrumentos, evaluamos un amplio campo de la atención como atención sostenida, con las limitaciones implícitas en el sistema de evaluación, y selectiva principalmente, así como, la capacidad de concentración.

#### *Evaluación de la memoria operativa (MO) y estilos cognitivos*

Sabemos que la relación entre la memoria operativa ó memoria de trabajo y la atención existe (Miranda y Meliá de Alba, 2005), y es indispensable realizar un evaluación de la misma en este estudio en el que el TDAH es uno de los focos. Para este propósito, utilizamos una adaptación colectiva de dos pruebas de evaluación del ejecutivo central, en concreto de memoria operativa o de trabajo, *amplitud de escuchar* (Pickering, Baqués, y Gathercole, 1999) y *amplitud lectora* (Elosúa, Gutiérrez, García Madruga,

Luque, y Garate, 1996). Consiguiendo así, ciertas medidas sobre mantenimiento y procesamiento simultáneo de información, y mantenimiento de la información, respectivamente.

Por otra parte, es indudable que interesaba conocer el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad de los grupos y las tipologías que componen el presente estudio, para ello se utilizaron las pruebas de *Estilos cognitivos I y II (EPPyFPE)* (García, Marbán, y de Caso, 2001). En general, los indicadores que han de considerarse para medir el grado de reflexividad-impulsividad (en adelante R-I) en *Estilos cognitivos I* son: el tiempo que se tarda en realizar la tarea; el número de aciertos; el número de errores cometidos. Si tomamos estas dos últimas variables en relación con la primera, vamos a obtener cuatro grupos de alumnos: los lentos y exactos (serían los reflexivos); los rápidos e inexactos (serían los impulsivos); los rápidos y exactos (tendrían un buen sistema de búsqueda), y los lentos e inexactos. Dependiendo de un *índice de reflexividad-impulsividad*.

Consiste en un cociente considerando los aciertos y los errores sobre el total del tiempo. Para ello, en el numerador habrá que incluir el porcentaje de aciertos sobre el total de ítems ( $n^{\circ}$  aciertos dividido entre 30 ítems). En el denominador figurará el tiempo que invirtió en la realización de la tarea.

En *Estilos cognitivos II* las medidas tomadas son el número de aciertos; el número de errores y el sistema de búsqueda utilizado. Finalmente, se aplica una prueba de control de ortografía, para asegurarse de que lo que se obtiene tiene que ver con la reflexividad y no con el desconocimiento escrito de las palabras.

#### Diseño

Se utilizará un diseño 2 x 2, con un grupo control, introduciendo como covariables las medidas de cociente intelectual y sexo. Uno de los factores era la presencia o no de TDAH y las segunda la presencia de DA en escritura.

Se pretende por tanto, ver la influencia y parcialización de las diferencias en las distintas variables dependientes (medidas de atención, memoria operativa y estilos cognitivos) en función de esos dos factores, sexo y CI, entre los grupos formados (TDAHs-DA, TDAHDA y DA, así como el grupo control SDA).

### Resultados

Posteriormente a la corrección, codificación e informatización de todos los datos obtenidos, se realizaron los análisis estadísticos pertinentes utilizando el paquete estadístico SPSS 14.00, que desarrollamos a continuación.

En primer lugar se realizaron los análisis relativos a los diferentes constructos relacionados con el TDAH, tales como Atención, Memoria Operativa y Estilos Cognitivos. En este diseño se consideraron como factores intersujetos las cuatro tipologías (TDAHDA, TDAHsDA, DA y SDA), y como factores intra-sujetos todas las medidas de los constructos mencionados. Asimismo se introdujeron diferentes covariables que se esperaba, influyeran en los análisis realizados, atendiendo a los objetivos del estudio. Incluyendo en algunos casos los estadísticos descriptivos por sexo.

#### *Resultados multivariados de la varianza con covariable Cociente Intelectual y dependiendo de la tipología*

Cuando insertamos en el análisis multivariado de la varianza una covariable, ésta se incluye en el análisis para remover su efecto sobre la variable dependiente, e incrementar el conocimiento de la relación entre las variables independientes categóricas de interés y la dependiente, lo cual aumenta la precisión del análisis.

Por ejemplo hemos incluido como covariable el Cociente Intelectual, y por lo tanto eliminamos los efectos de esta variable. Los contrastes multivariados indican significatividad estadística de la misma *Medida del Cociente Intelectual* [ $\lambda = 0,704$ ;  $F_{(33, 255)} = 3,244$ ;  $p \leq 0,000$ ;  $\eta^2 = 0,296$ ]; manteniendo su significatividad la variable *Tipología* [ $\lambda = 0,566$ ;

$F_{(99, 764)} = 1,616$ ;  $p \leq 0,000$ ;  $\eta^2 = 0,173$ ]. Por otro lado los efectos intersujetos sufren poca variación estadística al introducir la variable mencionada, tal y como puede apreciarse en la tabla 2. Si es cierto que se incorpora alguna variable a la significatividad (variables subrayadas en la tabla), y se eliminan 5 variables como por ejemplo, D2 TR total; Total amplitud de escuchar MO. Nivel 4; Total amplitud de escuchar MO. Nivel 5; Estilos cognitivos I. Tiempo y Estilos cognitivos II. Aciertos.

#### *Resultados dependiendo del sexo de las medidas de atención, memoria operativa, estilos cognitivos y CI en función de la tipología*

Llegados a este momento parece interesante conocer las diferencias por sexo, y como influye esta variable en las diferentes medidas psicológicas relacionadas con el TDAH. Por todo esto, primeramente hemos realizado un análisis multivariado de la varianza teniendo en cuenta la tipología, y observando los estadísticos descriptivos por sexo. Los contrastes multivariados presentan significatividad estadística en función de la *Tipología* [ $\lambda = 0,198$ ;  $F_{(111, 423)} = 2,734$ ;  $p \leq 0,000$ ;  $\eta^2 = 0,417$ , y los efectos intersujetos presentan diferencias estadísticamente significativas en un gran número de variables como puede apreciarse en la tabla 3.

Es interesante comprobar por ejemplo, que las mujeres en los dos grupos sin TDAH, presentan niveles de Atención y Memoria Operativa superiores a los hombres, sin embargo el panorama cambia cuando nos fijamos en los dos grupos con TDAH, puesto que en ellos las mujeres obtienen peores resultados como puede apreciarse en la figura 1.

#### *Resultados por sexo de las medidas de atención, memoria operativa, estilos cognitivos y CI en función de la tipología con covariable sexo*

Estudios anteriores referidos en la revisión bibliográfica, nos adelantaban diferencias en función del sexo. Tanto en los grupos que componían las diferentes tipologías empleadas en este estudio, cómo las medias de

Tabla 2. Resultados del análisis multivariado de la varianza (MANOVAS) en medidas de atención, MO y Estilos Cognitivos con covariable CI dependiendo de la tipología.

Variables	DA		SDA		TDAHDA		TDAHSDA		Diferencias entre grupos		
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	F <sub>(33,255)</sub>	p	$\eta^2$
D2 Menor	12,29	5,378	15,33	5,367	14,59	4,743	15,97	4,304	8,862	.003	.030
D2 Total de aciertos	105,00	27,61	121,86	29,47	114,43	29,01	123,23	26,45	7,409	.007	.025
D2 Total de Omisiones	15,83	5,87	10,05	17,16	12,59	25,04	8,46	7,56	9,961	.002	.034
D2 Total de Comisiones	5,87	14,33	2,49	8,36	5,84	15,15	3,67	14,10	17,517	.000	.058
D2 Total omisiones y comisiones	21,70	25,75	12,53	19,09	18,43	31,54	12,13	16,79	21,928	.000	.071
D2 Total	262,44	60,95	295,68	60,38	283,88	69,51	300,31	64,91	6,767	.010	.023
D2 Total Concentración	99,13	29,13	119,37	30,24	108,59	34,20	119,56	27,21	18,620	.000	.061
D2 Variabilidad	15,11	6,59	12,91	6,31	13,67	7,08	12,08	4,11	10,677	.001	.036
Total dígitos directo	7,86	3,10	10,10	3,02	7,71	3,16	7,87	3,11	9,035	.003	.031
Total dígitos inverso	4,84	2,87	6,89	2,93	4,31	2,07	4,41	2,48	31,255	.000	.098
Total dígitos	12,70	5,28	16,98	5,09	12,02	4,10	12,28	4,53	25,506	.000	.080
Claves prueba A	43,87	7,26	44,59	1,24	44,34	1,68	44,28	2,42	3,455	.064	.012
Claves prueba B	47,52	11,50	52,33	10,85	46,29	11,53	48,87	11,84	4,383	.037	.015
Total aciertos Claves	92,16	12,70	97,16	10,97	91,22	11,38	93,97	11,72	5,357	.021	.018
Puntuación en claves (aciertos-errores)	91,39	14,64	96,92	10,99	90,64	11,49	93,15	12,75	6,407	.012	.022
Elementos encontrados en integración visual ITPA	29,26	6,38	30,74	5,73	30,69	6,47	32,87	8,37	11,796	.001	.039
Percepción de diferencias	31,34	9,18	36,70	8,82	32,50	9,31	36,10	11,41	44,544	.000	.134
Percepción de diferencias (aciertos -errores)	28,96	9,54	34,53	9,93	30,41	10,73	34,21	12,14	48,191	.000	.144
Formas idénticas	42,02	11,90	46,10	9,74	39,90	10,51	42,62	11,04	14,122	.000	.047
Formas idénticas (aciertos -errores)	37,72	13,39	42,84	11,05	35,97	12,46	39,33	11,81	19,705	.000	.064
Amplitud escritora nivel 1	5,20	1,81	5,58	1,19	4,90	1,95	5,38	1,66	26,192	.000	.084
Amplitud escritora nivel 2	10,20	6,84	13,11	6,03	9,98	6,77	11,15	6,34	15,352	.000	.051
Amplitud escritora nivel 3	7,02	9,08	13,26	8,75	7,45	8,62	9,54	10,60	6,541	.011	.022
Amplitud escritora nivel 4	.72	3,63	2,29	5,54	1,29	5,00	1,67	4,63	9,077	.003	.031
Amplitud escritora nivel 5	.13	1,26	.63	3,52	.00	.00	.00	.00	3,396	.066	.012
Total amplitud escritora	23,28	15,91	34,87	16,96	23,62	16,90	27,74	18,53	20,693	.000	.067
Nivel alcanzado amplitud escritora	1,99	9,64	2,59	8,83	1,85	9,5	2,03	9,5	22,357	.000	.072
Amplitud de escuchar MO. Nivel 1	2,71	1,55	3,32	1,13	2,84	1,43	3,44	1,09	14,136	.000	.047
Amplitud de escuchar MO. Nivel 2	1,20	1,68	1,90	1,47	1,43	1,46	1,92	1,36	12,352	.001	.041
Amplitud de escuchar MO. Nivel 3	.23	.65	.54	1,00	.22	.70	.41	.93	3,244	.073	.011
Total amplitud de escuchar MO. Nivel 3	4,16	3,81	6,20	3,68	4,90	3,83	6,08	3,29	13,257	.000	.044
Total amplitud de escuchar MO.	141,16	38,11	165,48	36,57	148,48	40,55	162,18	32,96	21,499	.000	.070
Total amplitud de escuchar MO.	293,79	66,09	332,37	65,73	316,38	74,71	336,41	70,66	10,801	.001	.036
Total atención selectiva	32,28	19,36	47,95	20,21	32,83	20,63	38,23	21,49	27,291	.000	.087
Total Memoria Operativa	467,22	111,62	545,80	124,81	497,69	124,81	536,82	109,50	19,568	.000	.064
Total ejecutivo central	129,27	18,48	138,00	14,65	129,62	17,03	134,72	17,88	12,077	.001	.040
Total factor de atención	23,82	4,98	26,52	4,34	22,12	5,99	24,23	4,98	11,499	.001	.039
Estilos cognitivos I. Aciertos	6,18	4,98	3,48	4,34	7,88	5,99	5,77	3,19	11,499	.001	.039
Estilos cognitivos II. Errores	1,07	1,11	.92	1,46	1,34	1,33	1,21	1,21	5,341	.022	.018

\*Sólo se presentan datos estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ) o próximos a la significatividad estadística\*\*  $\eta^2$  (estadístico eta-cuadrado) = estimación del tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) asigna: 0,01 -0,06 (efecto pequeño); >0,06-0,14 (efecto medio); >0,14 (gran efecto)

DA= Dificultades de Aprendizaje en la Escritura; SDA= grupo control; TDAHDA= TDAH con Dificultades de Aprendizaje en la Escritura; TDAHSDA= TDAH sin Dificultades de Aprendizaje en la Escritura

Tabla 3. Resultados por sexos del análisis multivariado de la varianza (MANOVAS) en medidas de atención, MO y Estilos cognitivos y dependiendo de la topología.

Variables	DA		SDA		TDAHDA		TDAHSDA		Diferencias entre grupos										
	hombre	mujer	hombre	mujer	hombre	mujer	hombre	mujer	F <sub>(11,248)</sub>	p	η <sup>2</sup>								
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.									
D2 Mayor	27,64	8,74	26,94	5,62	26,93	5,81	29,44	5,22	29,15	6,62	41,25	6,13	28,00	6,29	29,00	5,53	5,764	0,01	0,89
D2 Menor	12,46	4,78	12,06	5,49	15,78	5,65	15,46	5,18	15,35	5,31	13,00	6,78	16,60	5,31	15,86	5,14	5,274	0,02	0,82
D2 TR total	283,00	75,61	280,10	62,66	300,29	73,48	315,87	44,19	312,10	57,72	361,00	58,16	316,73	74,70	307,86	62,93	3,638	0,14	0,58
D2 Acertos	108,39	26,37	108,48	29,14	121,61	28,59	126,38	31,90	117,05	24,72	84,25	59,16	123,40	27,64	122,71	24,26	4,845	0,03	0,76
D2 Omisiones	12,29	14,65	1,84	11,98	6,05	7,69	10,49	17,19	14,85	23,67	70,25	54,21	10,20	8,42	8,71	10,02	18,073	0,00	2,34
D2 Omisiones y Comisiones	23,75	35,34	13,23	12,78	8,15	10,23	11,64	17,28	19,45	33,18	76,00	57,11	17,13	24,94	9,14	9,85	10,599	0,00	1,52
D2 Total	259,25	58,75	266,87	66,05	292,15	72,16	304,23	48,76	292,65	54,29	285,00	87,12	299,60	65,84	298,71	61,73	3,979	0,09	0,63
D2 Total Concentración	96,93	28,60	119,51	29,44	119,51	29,44	125,23	32,30	112,45	31,78	78,50	62,97	28,59	122,29	24,52	68,12	0,00	1,04	
D2 Variabilidad	15,18	7,50	14,87	6,43	11,15	3,60	13,97	7,16	13,80	6,76	28,25	12,12	11,40	4,38	12,14	3,43	8,079	0,00	1,20
D2 Dígitos directo	6,93	3,24	8,87	2,66	10,07	3,13	10,46	2,90	7,55	3,30	9,00	1,41	8,53	3,81	7,00	2,82	8,302	0,00	1,23
D2 Dígitos inverso	3,82	2,37	5,61	3,00	6,27	2,65	7,62	3,15	4,40	1,93	4,00	1,41	3,80	2,73	4,29	2,05	11,987	0,00	1,69
Total dígitos	10,75	4,77	14,48	4,02	16,34	4,80	18,08	5,07	11,95	3,83	13,00	2,30	12,33	4,98	11,29	3,94	14,584	0,00	1,98
Total Claves prueba B	42,86	12,21	51,16	9,76	51,76	11,98	53,74	10,63	46,75	10,01	56,75	10,21	46,13	12,96	47,14	10,55	3,692	0,13	0,55
Total acertos Claves	87,43	12,69	96,42	9,47	96,46	12,29	98,69	10,64	92,05	10,01	102,00	10,10	90,73	13,16	92,29	10,37	3,574	0,15	0,57
Puntuación total en claves (aciertos-errores)	87,04	12,62	96,03	9,88	96,20	12,34	98,46	10,65	91,65	9,90	101,25	10,50	89,73	14,87	92,00	10,56	3,648	0,14	0,58
Percepción de diferencias	29,68	11,49	33,32	7,44	35,20	9,13	37,72	8,68	31,60	8,07	32,75	10,21	34,40	11,48	29,43	4,03	3,857	0,10	0,61
Percepción de diferencias (A-E)	27,04	12,51	31,35	7,43	33,73	9,50	35,67	9,68	30,00	8,07	24,75	21,40	31,67	12,82	27,14	3,57	4,700	0,03	0,74
Total formas idénticas	37,04	13,18	46,16	10,30	44,95	9,34	48,05	10,03	41,15	11,43	46,50	10,66	40,87	11,35	38,71	8,09	3,427	0,18	0,55
Formas idénticas (A-E)	32,46	15,14	42,61	11,22	42,15	10,42	45,31	10,77	35,95	13,91	37,75	21,60	35,67	12,47	36,71	8,51	4,171	0,07	0,66
Estilos cognitivos I. Tiempo	198,39	61,90	143,23	41,56	142,20	50,39	129,10	38,02	182,50	75,33	128,75	23,22	189,67	60,45	184,29	41,47	7,843	0,00	1,17
Estilos cognitivos I. Aciertos	19,75	4,77	27,10	3,32	26,56	4,38	27,74	3,05	21,30	6,08	21,00	2,58	22,87	6,01	24,86	3,80	12,872	0,00	1,79
Estilos cognitivos I. Errores	10,25	4,77	2,90	3,32	3,44	4,38	2,26	3,05	8,70	6,08	9,00	2,58	7,13	6,01	5,14	3,80	12,872	0,00	1,79
Estilos cognitivos II. Aciertos	4,11	3,04	6,52	3,62	7,24	3,78	7,67	3,57	4,30	3,21	8,00	2,58	5,13	3,88	5,29	2,13	5,097	0,02	0,80
Amplitud escritora nivel 1	5,43	1,42	5,48	1,63	5,71	7,1	6,69	1,08	4,60	1,95	4,50	3,00	5,20	2,11	4,57	2,22	3,292	0,22	0,53
Amplitud escritora nivel 2	9,11	6,99	10,74	6,03	13,02	5,67	13,31	6,03	10,05	6,76	10,50	5,74	9,80	6,65	8,57	5,85	4,183	0,07	0,66
Amplitud escritora nivel 3	4,71	7,22	8,52	9,61	8,63	13,64	8,14	6,20	6,92	10,00	10,06	9,87	10,35	2,29	6,04	12,458	0,00	1,74	
Total amplitud escritora	19,68	12,55	26,19	16,11	38,56	18,30	33,92	13,29	20,85	11,47	27,50	21,25	26,87	20,69	15,43	9,28	10,884	0,00	1,56
Nivel amplitud escritora	1,90	9,2	2,21	9,0	2,78	7,3	2,60	6,5	1,77	8,0	2,00	1,29	1,93	1,11	1,36	6,2	12,711	0,00	1,77
Amplitud de escuchar MO. Nivel 1	2,18	1,74	3,45	9,2	3,29	1,15	3,41	8,8	2,95	1,46	2,75	1,89	3,27	1,58	3,57	5,3	3,083	0,29	0,50
Amplitud de escuchar MO. Nivel 2	6,4	1,28	1,58	1,45	2,27	1,48	1,79	1,39	1,40	1,46	2,00	1,82	1,93	1,62	1,86	1,57	4,709	0,03	0,74
Amplitud de escuchar MO.	3,14	3,27	5,29	2,41	6,54	3,54	6,36	3,42	4,85	3,64	5,00	3,91	5,87	3,64	6,57	4,03	5,411	0,01	0,84
Total atención sostenida	133,96	39,09	152,26	36,38	164,46	36,03	173,28	38,65	153,60	39,14	125,00	66,13	157,33	33,12	161,00	26,92	6,299	0,00	0,96
Total atención selectiva	288,93	64,47	300,19	70,93	327,34	77,90	341,95	54,44	324,25	56,02	317,75	91,81	334,00	68,20	328,14	65,28	4,273	0,06	0,68
Total Memoria Operativa	26,64	16,46	37,10	18,28	51,37	20,10	47,90	15,59	30,10	14,55	36,50	36,53	24,54	26,29	12,81	12,986	0,00	1,80	
Total ejecutivo central	449,54	107,05	489,55	115,26	543,17	125,98	563,13	100,03	507,95	100,76	479,25	180,02	527,87	107,74	515,43	94,21	6,475	0,00	0,99
Total factor de atención	123,68	20,68	134,16	14,17	136,88	17,71	139,67	14,13	129,75	15,52	142,50	14,43	130,13	18,80	127,14	13,40	4,317	0,06	0,68

\*Sólo se presentan datos estadísticamente significativos (p<0,05) o próximos a la significatividad estadística  
 \*\*η<sup>2</sup> (estadístico eta-cuadrado)=estima el tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) asigna= 0,01 -0,06 (efecto pequeño); >0,06-0,14 (efecto medio); >0,14 (gran efecto)  
 DA= Dificultades de Aprendizaje en la Escritura, SDA= grupo control; TDAHDA= TDAH con Dificultades de Aprendizaje en la Escritura; TDAHSDA= TDAH sin Dificultades de Aprendizaje en la Escritura

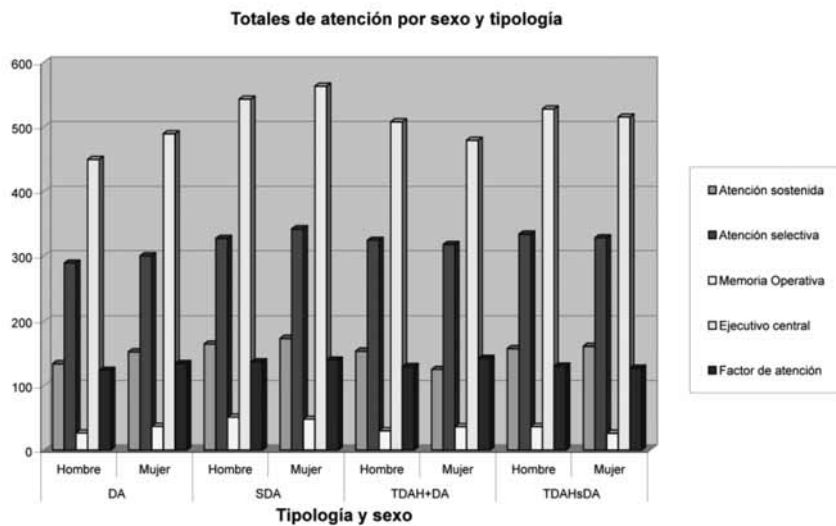


Figura 1. Totales alcanzados por sexo de las diferentes medidas de atención y memoria

los diferentes constructos psicológicos evaluados en el mismo (atención, memoria operativa). Los resultados obtenidos con el anterior análisis parece que lo confirman, sin embargo necesitábamos contrastar los mismos. Para ello hemos introducido en el análisis multivariado de la varianza el factor sexo como covariable, los contrastes multivariados indican significatividad estadística para la covariable estudiada *Tipología y sexo* [ $\lambda=0,360$ ;  $F_{(111,423)}=1,548$ ;  $p \leq 0,001$ ;  $\eta^2=0,288$ ].

Comparando las pruebas de los efectos intersujetos con los resultados multivariados anteriores en los que no se incluyó la covariable sexo, observamos que el esquema general se modifica sustancialmente cuando eliminamos el efecto de dicha variable. Desapareciendo entonces un gran número de las variables utilizadas. Estas variables se encuentran influenciadas por el sexo de los alumnos participantes en el estudio, destacando de todas ellas que los cinco totales de atención y Memoria Operativa se ven modificados en su significatividad. Por otro lado, escasas variables se mantienen en la significatividad estadística, alguna de Estilos cognitivos, y medidas de atención del D2, pero con un tamaño del efecto bastante pequeño.

## Discusión y conclusiones

En primer lugar, de forma general debemos asumir que las hipótesis no se confirman totalmente, ni con la claridad esperada, pero los objetivos planteados han sido conseguidos de forma aceptable. Sin embargo, la riqueza de este estudio, estaba en la variedad de pruebas utilizadas y sin lugar a dudas un análisis reflexivo de los resultados obtenidos esclarecerán muchos aspectos relacionados con el TDAH y las DA.

Un aspecto de gran trascendencia y muy importante ante cualquier diagnóstico, y por lo tanto cuando tratamos el TDAH y las DA, es el nivel de inteligencia y la medida del Cociente Intelectual (CI), una medida que bajo nuestro enfoque puede resultar asimismo concluyente. Los estudios anteriores indican que los niños con TDAH poseen un CI similar, o incluso superior que los niños que no lo tienen. Siguiendo la línea del diagnóstico, cabría esperar que no existieran diferencias significativas en relación al CI de los alumnos con TDAH (Hastings, Beck, Daley, y Hill, 2005). Podemos confirmar los resultados de esos estudios empíricos, concluyendo que las diferencias en torno al CI del

grupo con TDAH no son significativas, además no existen diferencias por grupos en cuanto al CI, demostrando que los problemas de estos niños no residen en su capacidad sino en disponibilidad ante la tarea.

Para contrastar esta afirmación, eliminamos los efectos del CI introduciéndola como covariable en las medidas de atención, memoria operativa y Estilos cognitivos. Los resultados, coinciden en parte con los estudios previos, ya que la significatividad de las variables se ve modificado únicamente de forma aislada, lo que quiere decir que el efecto del CI es mínimo, por lo tanto los grupos y las medidas obtenidas se ven afectados de forma únicamente sutil por la medida de inteligencia (Doyle et al., 2000).

Otro de los aspectos interesantes en cuanto al TDAH, es la diferencia en género dentro del trastorno. Aproximadamente la ratio se sitúa en 4 niños por cada niña diagnosticada con este trastorno (Collings, 2003; Schuck y Crinella, 2005), lo que indica claramente la influencia sobre el trastorno. Los resultados obtenidos en este estudio, en base a las pruebas utilizadas, indican que generalmente las medidas en los dos grupos sin TDAH son superiores en atención, memoria operativa y estilos cognitivos en mujeres que en hombres. Sin embargo, en los dos grupos con TDAH, la tendencia cambia radicalmente, y las mujeres consiguen resultados inferiores en los totales analizados. Esto indica la profunda influencia del género en el TDAH, y la necesidad de tenerlo en cuenta en posteriores estudios y la futura reconceptualización del trastorno. Asimismo, la variable género la introducimos como covariable en el análisis multivariado, modificando considerablemente los resultados, lo que nos contrasta las diferencias por género encontradas en las pruebas. En resumen, el género es un factor importantísimo a tener en cuenta en la evaluación y diagnóstico del TDAH y las DA. Es más creemos que la razón de estas diferencias estaría en que, para poder diagnosticar a una niña con TDAH, su déficit de atención debe ser mucho más grave que el de un niño, ya que las influencias culturales meditan más el comportamiento

de un niño, y se hace más sentir debido a la conducta. Sin embargo, vemos que el TDAH no se debe diagnosticar exclusivamente basándonos en la conducta, el ejecutivo es un aspecto clave a considerar.

Finalmente, como hemos comentado en la descripción de los objetivos generales, un propósito añadido de este estudio residía en conocer datos epidemiológicos y generales en nuestra muestra, ya que la cual es amplia y tiene un importante sustento clínico. En primer lugar residía en conocer si la ratio hombre-mujer coincidía con otros estudios internacionales (Egger, Kondo, y Angold, 2006). Y los resultados coinciden de forma prácticamente exacta, consiguiendo un porcentaje dentro de la muestra de un 80,8 de género masculino y un 19,2 de género femenino, coincidiendo con la ratio de 4 a 1 explicada en los estudios epidemiológicos actuales.

Otro de los datos epidemiológicos interesantes tiene que ver con el porcentaje de niños con TDAH que presentaban DA en escritura (Willcutt y Pennington, 2000). De forma general dentro de la muestra TDAH el 59,59% fueron considerados con DA, en base a los criterios utilizados, y el restante 40,4 sin DA en escritura.

Las limitaciones de este estudio, pueden pasar por el tipo de evaluaciones llevadas a cabo, ya que se pueden pensar que el TDAH se puede valorar únicamente de forma individual. Nosotros hemos intentado ceñirnos a un propósito psicoeducativo. Del mismo modo, faltaría un estudio instruccional, que nos indicara el camino de forma práctica en escritura y TDAH, o también una diferenciación por subtipos dentro del TDAH podría ser interesante, y no tratarlos de forma dimensional. Por último, quizás el grupo con DA pudiera haber sido seleccionado dentro de las NEE y olvidándose un poco de la concepción más americana, la cual hemos adoptado.

Las perspectivas futuras pasan por salvar todas las limitaciones destacadas, pero sinceramente este estudio abre las puertas para que sucedan, siendo un trampolín sobre el que lanzarse y mejorar el entendimiento de los alumnos con TDAH.

## Referencias

- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson (Edición original, 2000).
- Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Brickenkamp, R. (2002). *D-2. Test de atención*. Madrid: TEA ediciones.
- Cattell, R.B., y Cattell, A. K. S. (1994). *Tests de Factor «g», Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Collings, R.D. (2003). Differences Between ADHD Inattentive and Combined Types on the CPT. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 25(3), 177-189.
- Crespo-Eguílaz, R., Narbona, J., Peralta, F., & Reparaz, R. (2006). Medida de atención sostenida y del control de la impulsividad en niños: nueva modalidad de aplicación del Test de Percepción de Diferencias "Caras". *Infancia y Aprendizaje*, 29(2), 219-232.
- Doyle, A.E., Biederman, J., Seidman, L. F., Weber, W., & Faraone, S. V. (2000). Diagnostic efficiency of neuropsychological test scores for discriminating boys with and without attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 477-488.
- Egger, H.L., Kondo, D., & Angold, A. (2006). The Epidemiology and Diagnostic Issues in Preschool ADHD. *Infants & Young Children*, 19(2), 109-122.
- Elosúa, M.R., Gutierrez, F, García-Madruga, J.A., Luque, J.L., & Gárate, M. (1996). Adaptación española del "Reading Span Test" de Daneman y Carpenter. *Psicothema*, 8(2), 383-395.
- García, J.N., Marbán, J.M., & de Caso, A. (2001). Evaluación colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos de la escritura (EPP yFPE). En J.N: García: *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (pp. 151-155). Barcelona: Ariel.
- Hastings, R.P., Beck, A., Daley, D., & Hill, C. (2005). Symptoms of ADHD and their correlates in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 26(2005), 456-468.
- Kadesjö, B., Janols, L.O., Korkman, M., Mickelson, K., Strand, G., Trillingsgaard, A., & Gillbert, C. (2004). The FTF (Five to Fifteen): the development of a parent questionnaire for the assessment of ADHD and comorbid conditions. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(3), 3-13.
- Kirk, S., McCarthy, J.J., & Kirk, W.D. (1986). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. TEA Ediciones. Madrid.
- Miranda, A., & Meliá de Alba A. (2005). Psicología de la Instrucción: Mejora del proceso de E/A de los niños con TDAH. *1er Congreso Nacional de TDAH*. Valencia; Marzo de 2005.
- Miranda, A., Roselló, B., & Soriano, M. (1998). *Estudiantes con Deficiencias Atencionales*. Valencia: Promolibro.
- Pickering, S.J., Baqués, J., & Gathercole, S.E. (1999). *Batería de Test de Memoria de Treball*. Barcelona: Laboratori de Memoria de la Universitat Autònoma de Barcelona (versión catalana de S. Pickering & S. Gathercole, *Working memory Battery* (1997). No comercializada.
- Prifitera, A., & Dersh, J. (1993). Base rates of WISC-III diagnostic subtest patterns among normal, learning-disabled, and ADHD samples. *Journal of Psychoeducational Assessment. Monograph Series: Advances in Psychoeducational Assessment*, 43-55.
- Reader, M.J., Harris, E.L., Schuerholz, L.J., & Denckla, M.B. (1994). Attention deficit hyperactivity disorder and executive dysfunction. *Developmental Neuropsychology*, 10, 493-512.
- Scahill, L., & Schwab-Stone, M. (2000). Epidemiology of ADHD in School-age children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9, 501-555.
- Schuck, E.B., & Crinella, F.M. (2005). Why children with ADHD Do Not Have Low Iqs. *Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 262-280.
- Schwean, V.L., Saklofske, D.H., Yackulic, R.A., & Quinn, D. (1993). WISC-III performance of ADHD children. *Journal of Psychoeducational Assessment. Monograph Series: Advances in Psychoeducational Assessment*, 56-70.
- Thurstone, L.L. (1986). *Formas Idénticas*. Madrid. TEA.
- Thurstone, L.L., & Yela, M. (1979). *Percepción de diferencias (caras)*. Madrid. TEA.
- Wechsler, D. (1991). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children* (3rd ed.). New York: Psychological Corp.
- Willcutt E.G., & Pennington B.F. (2000). Comorbidity of Reading Disability an Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Differences by Gender and Subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 179-191.







## La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior en Europa

Luz F. Pérez Sánchez, Lidia Losada Martínez\* y Coral González Barberá  
Universidad de Oviedo, \*Universidad Nacional de Educación a Distancia

El estudio que presentamos analiza la preparación que reciben los docentes en formación, los universitarios de especialidades afines (Psicología, Pedagogía) y los profesionales en ejercicio sobre las características y necesidades de los alumnos con capacidad superior en veintiséis países europeos. La importancia de este trabajo viene acentuada por la cada vez mayor movilidad de profesionales y estudiantes dentro del nuevo marco de convergencia europea, la necesidad de este conocimiento básico a la hora de tratar el tema en distintos países y la ausencia en nuestro contexto de este tipo de estudios actualizados. Los resultados muestran que es menor el número de países en los que los futuros docentes reciben formación sobre esta temática frente a lo que ocurre en estudios superiores, del mismo modo que la formación de los profesores en ejercicio y otros profesionales es mucho más amplia, en buena medida debido a sus propias demandas. La existencia de grupos y asociaciones sin fines de lucro es otro de los cauces de formación.

*Palabras clave:* Educación de alumnos con capacidad superior, formación del profesorado, educación especial, superdotación.

*Training Teachers to Instruct High-Ability Students in Europe.* This study analyzes the preparation provided in 26 European countries for trainee-teachers, university students of analogous specialties (Psychology, Pedagogy), and practicing professionals so they can cope with the characteristics and needs of high-ability students. The importance of this work is underscored because of the ever increasing mobility of professionals and students in the new structure of European convergence, the need of this essential knowledge when dealing with this topic in different countries, and the absence within our context of this kind of up-to-date studies. The results show that fewer countries provide in this kind of training to future teachers in comparison with the countries that offer such training to students of higher education. The training received by practicing teachers and other professionals is also more complete, to some extent, due to their own demands. The existence of non-profit groups and associations is another source of training.

*Keywords:* Gifted education, training teachers, special education, giftedness.

Para promover el talento y las capacidades de los alumnos más brillantes es fundamental partir de un buen conocimiento sobre sus características, de los procedimientos de identifi-

cación e intervención psicológica y de las medidas educativas de adaptación a sus particulares necesidades. Además, es preciso que toda la comunidad educativa, especialmente los profesionales de la educación, sean capaces de modificar sus creencias y actitudes acerca de la necesidad de prestar una atención educativa diferenciada a estos alumnos y de liberar su mente de prejuicios al trabajar con ellos y con sus familias (Pérez y López, 2007).

---

Fecha de recepción: 9-1-09 • Fecha de aceptación: 15-5-09

Correspondencia: Luz Pérez Sánchez  
Departamento de Psicología Evolutiva  
Universidad Complutense de Madrid  
Rector Royo Villanova, s/n  
28040 Madrid  
E-mail: luzperez1@ucm.es

De hecho, la mayoría de los profesionales de la educación están de acuerdo en que es importante atender a las diferencias individuales, pero a menudo les falta conocimiento y recursos para poder aplicar las estrategias de enseñanza específicas para ello. La cuestión es que la atención a la diversidad que propugna el marco legal de muchos países europeos, incluyendo la legislación educativa española, implica la diversidad de los “menos capaces”, pero también a la diversidad de los “más capaces”. Y, sin embargo, es obvio que los niveles de formación del profesorado son mucho mayores en el primer caso que en el segundo (Mönks, Katzko y Boxtel, 1992; Urban y Sekowski, 1993).

Los resultados académicos de estos alumnos, cuando cuentan con profesores que saben y entienden sus características y necesidades de aprendizaje son muy distintos a los obtenidos cuando los profesores carecen de esa formación. La formación otorga a los profesionales, además de interés, unas habilidades pedagógicas bien desarrolladas y buena preparación académica mejorando su eficacia en el rol del educador como facilitador y guía del aprendizaje del alumno con altas capacidades (Chandler, 2008; Mills, 2003).

La recogida de este tipo de información no es sencilla, las fuentes son muy diversas, los datos están estructurados bajo muy distintos formatos, además de la dificultad añadida de la diversidad de idiomas en que estos datos aparecen. Se ha recabado información específica al respecto, a partir de fuentes como las organizaciones internacionales, los ministerios y administraciones de educación de los diferentes gobiernos, las universidades, las asociaciones y los centros específicos dedicados a la atención de estos alumnos, de sus padres y de sus profesores, así como de fuentes bibliográficas y artículos de revistas especializadas.

Las alternativas básicas de formación del profesorado que hemos explorado en los diferentes países son éstas: a) países que en su legislación y/o en sus programas de formación inicial del profesorado contemplan este contenido en sus programas oficiales;

b) países que contemplan en sus programas de formación para profesionales en ejercicio y/o en estudios de postgrado este tipo de contenido; c) países en los que se ofrece esta formación a otros profesionales relacionados con el campo psicopedagógico; y d) países en los que existen instituciones no estatales de formación.

La importancia de este estudio viene promovida por la cada vez mayor movilidad de profesionales y estudiantes dentro del nuevo marco de convergencia europea (EEES, Espacio Europeo de Enseñanza Superior) y la necesidad de tener un conocimiento básico a la hora de enfocar este tema en los diferentes países de la Unión. También este conocimiento debería servir para animar a todos los países a abordar seriamente la formación de los profesionales de la educación en este tema, como paso previo y necesario para ejecutar los programas adecuados para este sector de la población (en torno al 2%) y así, promover el mejor capital humano del que dispondrán en el futuro: los niños y jóvenes con talento.

Este trabajo no pretende ser exhaustivo, pero sí ofrecer una visión general actualizada de la situación en Europa. La descripción incluye a los veintiséis países europeos en los que se ha desarrollado algún tipo de estrategia formativa para profesionales en este ámbito. Para analizar y comprender mejor los resultados de este trabajo, hemos agrupado los países en seis grandes áreas de proximidad geográfica y comunidad idiomática: 1) Países del Norte de Europa (Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia); 2) Países de Europa del Este (Hungría, República Checa, Polonia, Rumania, Rusia y Repúblicas Bálticas -Estonia, Latvia, y Lithuania-); 3) Países de Centro Europa de influencia germana (Alemania, Austria y Holanda); 4) Países de Centro Europa de influencia francófona (Bélgica, Francia, Luxemburgo, y Suiza). En los casos de Bélgica y Suiza, después de analizar su trayectoria educativa se ha tenido en cuenta su mayor proximidad a este grupo que al germano, 5) Países sajones (Inglaterra e Irlanda); 6) Países del área mediterránea (España, Grecia, Italia y Portugal).

### Países del Norte de Europa (Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia)

Las características socio-económicas de estos países y su menor densidad de población hacen que, en general, sus estándares educativos tengan niveles altos, se tienda a una educación personalizada, pero no se contemple de forma específica la formación de los profesores en esta materia. Esto ocurre, por ejemplo, en Dinamarca y Noruega.

En *Dinamarca* la formación obligatoria del profesor de cualquier nivel incluye modelos de educación individualizada y diversificada pero no se contempla en ella, de forma específica, ni la superdotación ni la educación de superdotados. En la Universidad de Educación de Dinamarca, se ofrece un curso de postgrado acerca de las necesidades educativas especiales. En él se tratan someramente contenidos acerca de la superdotación intelectual.

Actualmente está creciendo la demanda por el intercambio de experiencias de carácter internacional, nacional, regional y entre las escuelas. Parece que, poco a poco, van aumentando los expertos en este campo, así como los cursos, seminarios y publicaciones específicas, pero como respuestas puntuales y sin un cuerpo específico de conocimientos. No existen de forma reglada ninguno de los tipos de formación analizados (Balterz y Kyed, 2007).

*Finlandia* tiene, como es sabido, un elevado nivel educativo y programas de enseñanza altamente individualizados, pero no hay un programa especial para los profesores de estos alumnos. Las últimas tendencias hacia la individualización parecen favorecer el interés por los niños con alto potencial.

Aunque en la formación básica del profesorado no se contempla esta temática, varias universidades ofrecen formación a sus alumnos que pueden matricularse en alguna materia optativa sobre este tema. En concreto, ofertan esta materia en su plan de estudios las Universidades de Helsinki, Tampere y Lahti.

Estas universidades realizan abundante investigación en este ámbito y celebran conferencias para mostrar sus resultados. Alguno

de estos estudios demuestra cómo los altos niveles educativos que, en general, ha alcanzado la educación del país y la de los alumnos más capaces, de forma específica, se debe, entre otras causas, a una adecuada formación del profesorado y un buen apoyo científico (Pehkonen, 2007).

En *Noruega* la existencia de una enseñanza muy personalizada y la falta de impulso por parte del gobierno noruego sobre la diferenciación del currículum para los estudiantes superdotados o con talentos académicos, tiene como consecuencia una carencia de especialistas en la educación de estos niños y la ausencia de formación específica en todos los niveles.

Como en otros países, tan sólo unos pocos profesores de algunas escuelas adquieren, voluntariamente, conocimientos sobre el tema, fundamentalmente a través de la formación que se oferta desde otros países europeos o desde Estados Unidos, o bien, recopilando información sobre los resultados de las investigaciones extranjeras (Persson, Jooswig, y Balogh, 2000).

En la Universidad de Akershus existe una línea de investigación sobre esta temática y se recomienda al profesorado basar la enseñanza en los resultados de la investigación, además de investigar sobre su propia práctica.

La legislación sobre la Educación Primaria y Secundaria que está desarrollando el gobierno noruego, iniciada en el 2004, puede convertirse en el motor que impulse la atención a la diversidad educativa, incluyendo a los más capaces y promover el desarrollo profesional del profesorado en este tema. Las reformas serán introducidas entre 2006 y 2008 (Ministry of Education and Research, 2004).

Paradójicamente, en *Suecia* la tierra del químico Alfred Nobel, el sistema educativo no ha prestado una atención especial al reconocimiento del talento. Tradicionalmente, las necesidades especiales se han tratado sólo en cuanto a las dificultades de aprendizaje o a los desórdenes físicos o psicológicos.

En la Conferencia Internacional celebrada en el año 2002 (Mónks y Wagner, 2003)

los representantes suecos presentaron un plan de actividades para llevar a cabo desde el 2003 al 2005, basado en el modelo austriaco de la educación de superdotados. El Ministerio de Educación sueco firmó un acuerdo para llevar a cabo este proyecto experimental con la colaboración de dos universidades, la Tecnológica de Lulea y la Universidad de Växjö. Los resultados no han sido publicados en círculos internacionales. En este proyecto se contempla la formación de los futuros docentes y la de otros profesionales de educación.

En todas las ciudades suecas existen escuelas especiales de música y deportes para todas las edades. La especialización de los profesores en estos centros es interna, aunque su adscripción al centro se realiza por su alto nivel docente en el área específica (Persson, Joswig, y Balogh, 2000).

También, se están llevando a cabo proyectos y medidas específicas para los talentos en ciencias y en matemáticas. Los profesores o algunos expertos en cada materia son los que proponen a los estudiantes para que reciban una atención educativa especial.

Países de Europa del Este (Eslovenia, Rep. Checa, Hungría, Polonia, Rumanía, Rusia y Repúblicas Bálticas -Estonia, Latvia y Lithuania-

En *Eslovenia* los planes de estudio de pedagogos y psicólogos de la Facultad de Pedagogía de Maribor y de las de Pedagogía y de Artes de Liubliana incluyen contenidos referidos a las peculiaridades de los niños con necesidades especiales, entre ellos los superdotados. Además, todas ellas ofertan cursos de postgrado en este campo.

El Instituto de Educación Nacional ha organizado seminarios acerca de la educación de estos niños durante varios años, formando a profesores y otros especialistas como trabajadores sociales, pedagogos y psicólogos.

Además de las universidades, otras instituciones y organizaciones llevan a cabo estudios acerca de este tema. También, el Servicio de Empleo de Eslovenia, los Centros

Regionales de Asesoramiento en Maribor y Ljubljana y el Instituto Nacional de Educación, en Maribor, ofrecen su experiencia a profesores, padres y otros profesionales (Ferber, 2003; Mönks, 2006).

En la *República Checa*, desde la *Czech Technical University* de Praga se creó *The Center of Giftedness* que presta soporte formativo a las escuelas del país e imparte formación a futuros docentes y estudiantes de grado y postgrado, tanto para Psicología como Pedagogía y carreras afines. La *Charles University* de esta misma ciudad tiene un proyecto internacional de investigación científica para jóvenes de toda Europa (*TALNET Project*) y ofrece apoyo y formación a los docentes adscritos al proyecto. El Instituto de Investigación en Juventud y Familia de la Universidad de Masarak de Brno, lleva también a cabo cursos de formación para familias y profesionales, lo mismo que la Sociedad para el Talento y la Superdotación "*StaN, Spolecnost pro talent a nadani*" (Vondrakova, 2007). En la República Checa existen los cuatro tipos de formación analizados.

En *Hungría*, la legislación que regula los planes de estudio del profesorado incluye la educación de los superdotados como una de las áreas principales en la que se tratan temas como la identificación, la creatividad, los programas educativos, la cooperación con las familias, el papel del profesor y los talentos especiales (Law of Public Education, 1993, nXXXIX, par. 31 p1).

La Universidad de Debrecen ofrece, desde 1997, un programa de formación de profesores de alumnos superdotados, basado en el programa del Diploma ECHA. El programa se ha extendido a otras tres universidades: Budapest, Szombathely y Kaposvár.

De los cursos de reciclaje para el profesorado en ejercicio, que se suelen desarrollar dos o tres veces durante el curso académico, uno de los más populares es el de Educación de Superdotados. También se organizan conferencias en este campo a las que asisten profesionales de todo el país. Las universidades y otras instituciones dedicadas a la investigación están aumentando sus publica-

ciones sobre los resultados de la investigación en este campo (Balogh y Ranschburg 2006; Magyar, 2006). De los cuatro tipos de formación analizados, Hungría no posee instituciones privadas que ofrezcan este tipo de formación, pero sí las restantes.

Los documentos relacionados con la reforma del sistema educativo en *Polonia* subrayan la necesidad de satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes excepcionalmente capacitados, a través de la flexibilización curricular. Pero no se contempla la formación específica de los futuros docentes ni de otros profesionales afines a la educación en esta temática (*Act of 7 September, 1991*).

Una estructura para la atención de los superdotados es la red de trabajo formada por sesenta y cuatro escuelas de Secundaria asociadas con la Asociación de Escuelas Creativas y la Asociación de Escuelas Activas. Las escuelas asociadas se ofrecen apoyo unas a otras, introducen innovaciones educativas y crean un sistema de formación del profesorado en activo.

Hay que destacar que Polonia, tiene la mejor marca en ganadores de Olimpiadas internacionales. Además, posee una red de ONGs bastante desarrollada y algunas tienen dentro de sus finalidades el apoyo a los niños con talento en música y arte. Una de ellas es la Fundación para la Promoción del Talento. La "Fundación polaca para los niños" organiza cursos acerca del desarrollo de las capacidades de estos niños, también campus de verano, eventos para los talentos artísticos y musicales, etc. Polonia tiene una buena red de formación del profesorado en activo y de postgrado, e instituciones no estatales que promueven esta formación (Muziol, 2007).

La legislación educativa en *Rumanía* incluye varios artículos que regulan la educación de los más capacitados (*Romanian Law Education, 1995, modified 1999, Title 1, Art-5 (6); Title 1 Art 10(4) y Titel 1 Art. 16(2)*). Las últimas regulaciones legislativas reconocen la necesidad de atender a las diferencias individuales y de flexibilizar el currículum.

En el 2001, se abrieron los Centros de Excelencia para Jóvenes con Alto Rendimiento, ubicados en las principales ciudades del país, con gran éxito hasta ahora. En estas actividades colaboran organizaciones sin fines lucrativos (como por ejemplo, *Ro-Talen*). La formación del profesorado de estos centros está cubierta en los niveles estatal y universitario.

En la ciudad de Iasi, en 1992, se estableció la Asociación Rumana de Apoyo Psicológico y Educativo a los alumnos con talento, que posee sucursales en otras ciudades rumanas. La Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de esta ciudad (*University "Alexando Ioan Cuza"*) y el Centro Nacional de Formación del Profesorado ofrecen cursos regulares de formación en esta materia (Alonso, 2003a; Cretu, 1999). Otras universidades como Bucarest y Stefan-Cel Mare de Suceava ofrecen también formación de grado y postgrado en esta materia (Popa, 2007).

Las fundaciones *Henry Coanda* y *Pro-College* forman a sus profesores para trabajar con alumnos talentosos (especialmente en el área artística) de grupos sociales de riesgo.

De las tres Repúblicas Bálticas, Estonia y Lituania tienen formación de profesorado en ejercicio, y Letonia y Lituania formación de otros profesionales. Ninguno de los tres países contempla este tema en la formación inicial del profesorado (Mönks, 2006).

La cultura *rusa* tiene gran tradición en el desarrollo del talento. El sistema tradicional soviético de enseñanza todavía tiene cierta influencia, aunque ha habido cambios de actitud desde finales de los años 80. La educación del talento se consideraba en primer lugar un beneficio para la sociedad, en segundo lugar una forma de promover el progreso y, por último, un medio para el desarrollo personal del individuo.

En muchas escuelas se utiliza un sistema de tutela educativa a través de un mentor. Algunas escuelas organizan cursos en los que un experto trabaja con un grupo pequeño de estudiantes, durante unos años. En ge-

neral, estos expertos son antiguos alumnos de esa escuela. La finalidad es transmitir las tradiciones intelectuales y culturales a la generación siguiente de niños superdotados, potenciarlos en un tema particular y facilitar su transición de la escuela a la universidad.

La peculiaridad de la política educativa llevada a cabo en los países del entorno ruso, ha hecho que la formación del profesorado adquiera un matiz distinto. Estos países mantienen la política de impartir educación especial para estos niños. En estos contextos, los alumnos más capaces reciben una educación apropiada en centros especiales. El profesorado que trabaja en estos centros, recibe preparación para ello. Pero los programas no tienen como objetivo formar al profesor en la respuesta educativa adecuada para estos alumnos en contextos en los que existe diversidad de alumnos, sino en contextos aislados, en los que todos los alumnos tienen altas capacidades o talentos específicos.

Algunos centros y universidades tienen en la actualidad líneas de investigación y formación sobre esta temática, en las que se destacan la Universidad Psicológica y Pedagógica de Moscú, el Instituto de Psicología de la Academia Rusa de Educación, el Departamento de Psicología de la Universidad de Pedagógica Estatal de Perm y las Universidades de Moscú y San Petersburgo. Desde estos centros se han desarrollado también programas donde los niños altamente capacitados pueden encontrar el estímulo para su creatividad e intereses específicos, psicología, astronomía, arqueología, cosmología, paleontología, etc. En Rusia no existen, lógicamente, instituciones privadas que promuevan la formación docente (Fidelman, 2007; Griogorenko, 2000).

Países de Centro Europa de influencia germana (Alemania, Austria y Holanda)

Este núcleo de países centroeuropeos se encuentran entre los que más prestaciones e investigaciones han llevado a cabo en los últimos años.

En *Alemania* los estados federales ofrecen formación a este respecto en el nivel de

formación inicial del profesorado aunque no de forma totalmente sistematizada. Ocasionalmente, se celebran cursos de reciclaje en función de demandas o propuestas específicas. En el nivel universitario destacamos el Centro para la Educación de Superdotados de la Universidad de Munich (*Internationale Centrum für Begabungs-Forschung-Wesfälische Wilhelms Universität Münster*) que coordina los programas de Especialistas en Educación de Superdotados del *European Council for High Ability* (ECHA) desde 2002 (*Specialist in Gifted Education*). A partir de estos programas, se han puesto en marcha algunas experiencias en distintos estados federales (Linke y Heller, 2007).

Algunas ciudades han desarrollado programas para cualificar a su profesorado en este tema. Por ejemplo, el Centro para la Educación de Superdotados de la ciudad de Dusseldorf (*Center Begabtenförderung in Dusseldorf*) en cooperación con el Centro Internacional para la Investigación del Talento (*Internationale Zentrum für Begabungs-Forschung – ICBF*), realiza también el programa de formación del *European Council for High Ability* (ECHA) para grupos de profesores de las escuelas de la ciudad. Además, este centro ofrece el servicio de evaluación psicológica individual para alumnos con alto potencial. Todos estos servicios están parcialmente o totalmente financiados por cada ciudad (Fischer, Dagmar-Bergs, Summer, Huser y Hoogveen, 2008; Peters, Arens y Temminghoff, 2007). Así pues, tanto desde el nivel universitario como desde la formación del profesorado en ejercicio se da formación a los profesionales de la educación en esta temática, si bien no queda recogido de forma sistemática la existencia de formación para otro tipo de profesionales.

En *Austria* el creciente interés por la educación de los superdotados se ha notado también en la formación del profesorado. Algunas instituciones, como la Academia de Pedagogía, incluyen este tema como parte de su plan de estudios, pero de manera opcional. Es más frecuente la oferta de seminarios, conferencias y cursos acerca de temas



teóricos y prácticas sobre superdotación. En los institutos pedagógicos austriacos, ubicados en nueve estados de Austria, se organizan cursos de reciclaje y de postgrado para profesores del nivel de educación elemental y de educación secundaria. Al menos una vez al año, se celebra un seminario o una conferencia dirigida a todos los interesados en este asunto. La Universidad de Salzburgo (Patry, Weyringer y Wageneder, 2001) y especialmente el Centro Austriaco para la Educación de Dotados (*Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung and Begabungsforschung*), realizan una amplia labor de investigación de atención y de formación para profesionales. En Austria casi todas las escuelas cuentan con un especialista en esta materia. Al estar cubierta la formación de manera amplia en el nivel estatal (formación inicial, profesionales en ejercicio y formación universitaria), no se han desarrollado instituciones privadas con este objetivo.

En *Holanda* la formación inicial del profesorado en esta temática no está obligatoriamente integrada en el plan de estudios y el hecho de que se trate o no, depende del interés por el tema de cada una de las instituciones de formación. Sin embargo, sí que se percibe un interés por parte de los estudiantes, que si no reciben formación a este respecto, se matriculan voluntariamente en algún curso específico. Lo mismo ocurre con la formación inicial de otros profesionales como los psicólogos.

El Ministerio de Educación, a través de los centros de formación oficiales para la educación primaria y para secundaria, ofrece formación y organizan grupos de trabajo y encuentros entre expertos. Los contenidos versan sobre las teorías de la sobredotación intelectual, las estrategias de enseñanza para estos niños, las opciones curriculares y los resultados de la investigación en este campo.

La Universidad de Nijmegen tiene una de las trayectorias más destacadas en la formación de docentes para esta especialidad (Mönks, Katzko y Bostel, 1992). El plan de estudios de Educación Especial incluye una materia obligatoria acerca de las altas capacidades. Desde 1990, en colaboración con el

*ECHA*, el Centro para el estudio de la Superdotación de la Universidad de Radboud (*Center for the Study of Giftedness, Radboud University*) organiza un programa de formación dirigido especialmente a profesores de secundaria interesados en la educación de los superdotados. El curso, de 500 horas, tiene un alto reconocimiento internacional. El especialista recibe el título europeo de *Specialist in Gifted Education* (Freeman, 2003).

La formación básica del profesorado de este grupo de países contempla la enseñanza de esta temática, en la formación del profesorado en ejercicio y en estudios de postgrado. Austria y Holanda contemplan la formación de otros profesionales cercanos a la educación en tanto que en Alemania no se recoge específicamente (Fuszek, 2006).

#### Países de Centro Europa de influencia francófona (Bélgica, Francia, Luxemburgo y Suiza)

Debido a que en *Bélgica* las escuelas tienen autonomía para organizar las provisiones específicas para los alumnos superdotados, el factor clave es el profesor. Los programas de formación del profesorado en esta especialidad no existen en el nivel de formación obligatoria. Los profesores de educación primaria y secundaria en ejercicio pueden, voluntariamente, recibir formación en este sentido en forma de seminarios.

Existen plataformas para el intercambio de conocimientos y experiencias entre los profesores, tanto de enseñanza primaria como de secundaria, especialmente en cuanto a la diferenciación de los materiales didácticos. Además, existen líneas de investigación en la Universidad Abierta de Bruselas. En la Universidad de Antwerp se fundó el Centro de Estudio de la Superdotación, en 1998, donde se ofrece asesoramiento a profesores y a padres y está instaurado un procedimiento para la identificación de estos alumnos. En estas plataformas existen también grupos no lucrativos y asociaciones que prestan formación y apoyo como es el caso de Bekina (Mönks y Plufger, 2005).

En Francia el Ministerio de la Educación Nacional contempla, dentro del Plan de formación continua para el profesorado, la formación en torno a la individualización de la enseñanza y la atención a la diversidad, dentro de la cual, los profesores adquieren formación sobre altas capacidades (*Bulletin Officiel n° 15-11/04/2002*). Sin embargo, no hay un programa de formación específica que concierna a los superdotados, aunque existe el objetivo de sensibilizar a los profesores en la atención a la diversidad de la población de estudiantes con sobredotación, empezando por mencionarlos explícitamente.

Además, el Informe de Experiencias Pedagógicas acerca de alumnos intelectualmente precoces (*"Bilan des expériences pédagogiques dans le second degré sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces"*), de Dugruelle y Le Guillou, para el Ministerio de Educación (*Report. Mayo, 2003 n° 2003-018*), destaca la importancia de la formación del profesorado y propone que se lleven a cabo acciones al respecto, especialmente en los institutos nacionales de formación del profesorado (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, IUFM*).

Desde el año 2005, dentro del plan de formación del profesorado, se incluye un taller de formación en superdotación para educadores. Este programa está organizado por el sistema escolar parisino, en colaboración con asociaciones de padres. Algunas asociaciones de superdotados privadas organizan ocasionalmente conferencias para especialistas y profesores, este es el caso de ALFEP (*Association Française pour les enfants précoces*) y ANPEIP (*Association Nationale pour les enfants intellectuellement précoces*) y Eurotalent (Mönks y Plufger, 2005).

En la *Université du Luxembourg, Campus Walferdange (Luxemburgo)* los profesores de preescolar y primaria reciben formación teórica sobre la educación de los superdotados, pero se aprecia una carencia de formación práctica tanto en su formación básica como en la formación en ejercicio. Lo mismo ocurre en cuanto a la formación pe-

dagógica y psicológica de los profesores de enseñanza secundaria.

El SCRIPT (*Service de la Coordination de la Recherche et de l'innovation Pédagogique et Technologique*) institución dependiente del Ministerio de Educación, se encarga de la formación del profesorado y organiza seminarios con un matiz más práctico. Desde el año 2003, se organizan cursos sobre el concepto de superdotación, la selección de estrategias de enseñanza para los más capaces y sobre el desarrollo de la creatividad (Mönks y Plufger, 2005).

En Suiza el sistema educativo está organizado de forma descentralizada, de manera que, cada uno de sus 26 cantones tiene una legislación educativa propia. Desde finales de los años ochenta, los cantones de habla alemana han sido los que más han evolucionado en ese campo, seguidos de los de habla francesa; mientras que los de habla italiana, prestan menos atención a este asunto.

La mayoría de los cantones tienen desarrolladas disposiciones legislativas que se refieren a los superdotados y los reconocen dentro del grupo de alumnos con necesidades educativas especiales. En la ciudad de Zurich existe la figura del profesor especialista en la educación de los alumnos superdotados. Se recomienda la individualización de la enseñanza y la introducción de nuevos materiales didácticos, sobre todo en los cantones alemanes, después de que se haya adaptado el modelo de enriquecimiento de Renzulli al entorno alemán (Renzulli, 1977).

Las universidades incluyen, el tratamiento de las altas capacidades dentro de los contenidos de la educación especial, tanto para educadores como para otros profesionales.

En Zurich hay una escuela experimental para los jóvenes con talento artístico y atlético, y una escuela privada especial de enseñanza primaria (Talenta). Hay escuelas secundarias privadas especiales para el superdotado en Basilea, como Minerva y Solothurn. Los talentos deportivos pueden asistir a un centro (privado) en Graubünden, y los jóvenes talentos científicos pueden participar en programas de investigación. Estos



centros dan a sus propios profesores formación interna con supervisión y evaluación continua. La escuela Talenta inició en el año 2000 talleres de intercambio formativo con profesores de otras escuelas Talenta de Europa (Bertschi, 2003).

#### Países sajones (Reino Unido e Irlanda)

La educación de los sujetos con capacidad superior es un tópico que se incluye dentro de los programas de formación del profesorado en el *Reino Unido*. Entre las competencias que se requieren a los profesores se encuentra la enseñanza a los alumnos con talento, competencias contempladas en la formación obligatoria de los profesores.

Los profesores y otros profesionales de áreas afines, psicólogos, supervisores, personal del gobierno, tiene acceso a cursos especializados en esta materia.

El *Westminster Institute of Education* de la *Oxford Brookes University* apoya el Programa Nacional de coordinadores de escuelas para Alumnos Dotados y con Talento. Otras Universidades como *Middlesex University* tienen líneas de investigación y ofrecen master de especialización que se están extendiendo y despertando interés entre los estudiantes y profesionales (Dracup, 2007).

Desde la administración educativa en *Irlanda* no se contempla, ni en la formación obligatoria del profesor, ni en la formación en ejercicio, esta temática de forma específica. Sí existen movimientos en pro de la formación docente de carácter social, como los promovidos por la Asociación Irlandesa para Niños Superdotados (*IAGC, Ireland Association for Gifted Children*), que organiza una conferencia anual, talleres y seminarios.

El Centro Irlandés para los Jóvenes con Talento (*Irish Center for Talented Youth - CTYI*), en la Universidad de Dublín, organiza cursos, desde 1992, para profesores y ofrece un servicio de apoyo a las escuelas de los docentes que participan en su programa.

El curso denominado "Necesidades Especiales de los Estudiantes con Altas Capacidades (*Special Needs of the Gifted Students*), está dirigido a los profesores en ejer-

cicio de primaria y de secundaria. Trata temas como: Identificación de los alumnos; Necesidades sociales, emocionales e intelectuales; y Estrategias y recursos para el aula. *CTYI* ofrece la posibilidad de trasladar a sus especialistas hasta cualquier escuela de Irlanda, para impartir cursos intensivos. La *School of Psychology*, de la *Queen's University* de Belfast, realiza también investigación en esta temática y ofrece formación para los profesionales afines (McElwee, 2007).

#### Países del área mediterránea (Grecia, Italia, Portugal y España)

En *Grecia* esta temática no es un tópico en la formación oficial de los profesores, ni tampoco en el nivel de reciclaje. Sólo algunas instituciones tratan este asunto. Desde el Departamento de Psicología de la Universidad de Atenas, se está investigando acerca de la superdotación. En esta misma universidad, el Departamento de Educación incluye esta temática dentro de sus cursos.

En la Universidad de Tharace, la Facultad de Formación del Profesorado trata este asunto como una materia de carácter optativo y también realiza investigaciones al respecto. La Universidad de Tesalónica tiene una línea de investigación en doctorado sobre la identificación de los superdotados y su comportamiento social y la de Atenas sobre las actitudes del profesorado ante este tipo de alumnos (Gari, Panagiota y Nikolopoulou, 2007).

Al margen de la formación del profesorado en ejercicio y de los estudios de postgrado, no hay grupos de trabajo oficiales ni privados que promuevan experiencias de intercambio entre los profesores o las escuelas.

En *Italia* ha habido una larga tradición de integración educativa dirigida a alumnos con handicaps y dificultades pero, hasta hace muy poco, la formación especial para cualquier profesor ha sido escasa en este área. Sólo a nivel de primaria se han organizado cursos no reglados sobre métodos pedagógicos y didácticos y una muy limitada formación práctica.

En el Tirol, una provincia del norte de Italia, el Instituto Pedagógico ofrece un curso de postgrado para los profesionales que quieran especializarse en la educación de superdotados. El programa comprende dos cursos académicos y participan en él profesores de todos los niveles educativos, pero se trata de una experiencia aislada.

Hay muy poca investigación especializada en este campo. En la Facultad de Psicología de la Universidad de Pavia se organizan seminarios de fin de semana, desde 1994. En general, podemos decir que en Italia no existen sistemas de formación en ninguno de los niveles estudiados, sino experiencias puntuales (Mönks, 2006).

La legislación educativa general vigente en *Portugal* no menciona el término sobredotación. Sin embargo, la ley general se refiere a la diferenciación del currículum como un camino para la igualdad de oportunidades. Es decir, el sistema educativo portugués defiende la idea de la integración y apoya la flexibilidad del currículo (*Ley de Educación, Decreto 319/1991*) y también reconoce el “desarrollo precoz” y las “habilidades excepcionales de aprendizaje” (*Ley de Educación, 173/ME/1991*).

Para la formación del profesorado, en 1992 y 1999 el Ministerio de Educación ha publicado un manual sobre esta temática dirigido a los profesores en ejercicio: “*Crianças Sobredotadas: Intervenção Educativa*”.

Hay varias universidades portuguesas que tienen líneas de investigación y ofrecen formación sobre esta temática, como son las de Beira Interior, Lisboa, Porto, Minho y Coimbra.

Asociaciones privadas, como la ANEIS, organizan programas de enriquecimiento extraescolar y asesoramiento a padres y profesores y, también, campus de verano sobre Astronomía, Biología e Historia. Esta asociación publica una revista especializada “*Sobredotação*”. El Ministerio de Educación y la Fundación Gulbenkian organizan el Encuentro de Adolescentes en Ciencias, una vez al año (Mönks, 2006).

En *España* existen estudios específicos sobre la formación de los docentes en esta te-

mática, en los que se pueden ampliar estos datos (Alonso, 2003b; Del Caño, 2000; Pérez y Losada, 2006; Prieto, 1999; Reyzaal, 2002; Tourón, Fernández, y Reyero, 2002). En general, podemos decir que los planes de estudio para la formación del profesorado prestan poca atención al tópico “Educación de superdotados”. No obstante, en una mayoría de Centros Universitarios de Formación del Profesorado, o en las Licenciaturas de Pedagogía, Psicopedagogía o Psicología existen materias optativas sobre este tema.

Las administraciones de las distintas Comunidades, a través de los Centros de apoyo al profesorado, ofrecen distintos cursos, en sus propuestas anuales y, en muchos casos a demanda de las instituciones.

Algunas universidades ofrecen, desde hace años, formación de postgrado y/o para profesionales en ejercicio: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Camilo José Cela, Universidad de Murcia, Universidad de la Rioja, Universidad de Valladolid, Universidad de Navarra. Recientemente se están incorporando nuevas propuestas desde otras universidades.

La mayor parte de estas universidades han desarrollado líneas de investigación que se han plasmado en numerosas tesis doctorales (se pueden consultar en la base de datos TESEO).

#### Conclusiones sobre los países examinados

Sobre el primer aspecto analizado, se puede observar que doce países europeos *contemplan la educación de estos alumnos en el plan de estudios de los aspirantes a profesor* (46,2 %), mientras que, catorce países no incluyen contenidos referidos a este tema en el plan de estudios de los profesores (53,8%). No obstante, cuando los contenidos sobre este tema forman parte de la formación básica del profesor, éstos suelen formar parte de alguna materia sobre Educación Especial o bien se trata de materias de carácter optativo.

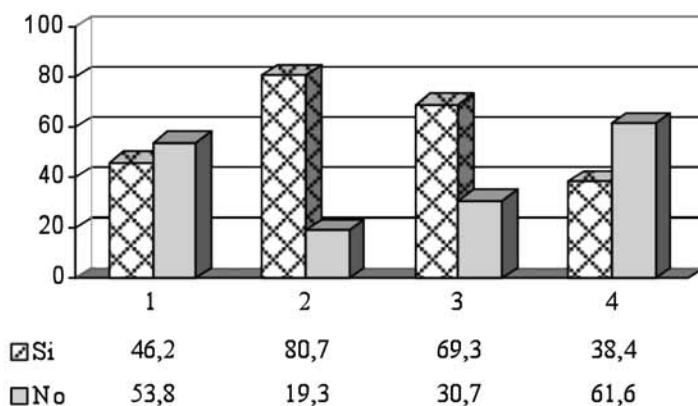


Figura 1. Porcentajes de países evaluados ( $n=26$ ) que ofrecen los distintos tipos estudiados de formación docente para la educación de estudiantes con capacidad superior (1 = La educación de los superdotados se trata en la Formación Básica del Profesorado; 2 = La educación de los superdotados se trata en la Formación en Ejercicio y en Estudios de Postgrado; 3 = La educación de superdotados se trata en la formación de otros profesionales; 4 = Existen instituciones privadas que ofrecen formación específica)

En cuanto a la formación del profesorado en ejercicio en Europa, es frecuente que los planes de formación continua del profesorado de carácter oficial, ofertados desde lo que sería en España los Centros de Apoyo al Profesorado, contemplen acciones formativas dirigidas a la formación en atención a la diversidad. Dentro de éstas, se suelen incluir aspectos de la diversidad de los alumnos con altas capacidades. Sin embargo, no se suelen tratar estos aspectos desde una perspectiva independiente, sino de forma conjunta con la diversidad de los menos capaces. En cuanto a la atención que prestan las instituciones educativas universitarias a este asunto, a través de sus programas de Postgrado, Master o Especialista universitario, se han encontrado interesantes ofertas formativas que están directamente relacionadas con la existencia de líneas de investigación sobre este tema en las universidades. Este el caso de muchas de las universidades españolas. Los datos muestran que veintiún países, un 80,7 % de los analizados, diseñan programas de formación en este sentido, mientras que sólo cinco países (el 19,3 %) no lo hacen.

La posibilidad de recibir formación acerca de la superdotación y el talento para otros profesionales de la educación (psicólo-

gos, pedagogos, psicopedagogos y profesores de las diferentes disciplinas de la enseñanza secundaria) se halla repartida entre un 69,3% que la poseen (dieciocho países) y un 30,7% (ocho) que no.

En las ofertas formativas revisadas se distinguen claramente los países que tiene un alto nivel educativo y por ello no realizan formación específica, como es el caso de Dinamarca y Noruega, los países “emergentes” que están iniciando sus reformas educativas, Polonia, Rumania, etc... y aquellos países que han dado menor importancia a esta formación específica, como Italia, Grecia, Rusia.

Desde diferentes asociaciones para la educación de los niños superdotados también se proponen diversos programas de formación, aunque el foco de atención de estas asociaciones, en general, suele ser el de las familias. No es el caso de la N.A.C.E. (National Asociation for Able Children in Education), en el Reino Unido, que ofrece tres grados de formación para los profesores y otros profesionales del campo educativo. En Europa y fruto de movimientos sociales, únicamente diez países hacen esta oferta (38,4%) frente a dieciséis (61,6%) que no la tienen. La figura 1 ofrece una representación clara de estos datos.

Desde la perspectiva de que todos los alumnos, incluidos los más capaces, tienen derecho a una atención personalizada, la estrategia más eficaz es la formación científica y pedagógica del profesorado para que sepa afrontar esta realidad. Los profesores necesitan tener un conocimiento acertado de todos los alumnos del aula, también de los alumnos excepcionales, pues, sólo así, los programas se ajustarán a los alumnos y atenderán eficazmente a la diversidad. En la tabla 1 se muestra un resumen de los tipos de formación del profesorado que ofrecen los países examinados en relación a la educación de estudiantes con capacidad superior.

Una última reflexión sobre nuestro estudio viene dada por el convencimiento de que este es un tema emergente en el futuro educativo, como lo demuestra el hecho de que además de los veintiséis países examinados hasta ahora, existan iniciativas todavía no evaluables en países como Croacia, Serbia, Bielorusia y Chipre. Esta misma situación hace que los datos puedan mejorar en un futuro próximo en el que la sensibilización social lleve a una mejor comprensión de este grupo de población y los profesores reciban una formación adecuada que tenga como finalidad última potenciar un verdadero cambio que permita cumplir con todos los compromisos y desafíos que la educación de los alumnos con altas capacidades requiere y merece.

**Tabla 1. Resumen de los tipos de formación del profesorado que ofrecen los países examinados en relación a la educación de estudiantes con capacidad superior**

	ALE	AUS	BEL	DIN	ESL	ESP	EST	FIN	FRA	GRE	HOL	HUN	IRL	ITA	LAT	LIT	LUX	NOR	POL	POR	RCH	R.U.	RUM	RUS	SUE	SUI
<i>La educación de estos alumnos se trata en la formación básica del profesorado</i>	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
<i>La educación de estos alumnos se trata en la formación en ejercicio del profesorado y en la formación de postgrado</i>	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SI	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SI	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SI	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
<i>La educación de estos alumnos se trata en la formación de otros profesionales de la educación</i>	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SI	SÍ	SI	SÍ	SÍ	NO	NO	SI	SÍ	SÍ	NO	NO	SI	SI	SÍ	SI	SI	SI	SÍ
<i>Existen instituciones privadas que ofrecen formación específica.</i>	NO	NO	SI	NO	NO	SÍ	NO	NO	SI	NO	NO	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI

## Referencias

- Alonso, J.A. (2003a). Tendencias actuales en la formación del profesorado en Rumania. En J. A. Alonso, J. S. Renzulli e I. Benito (Eds.), *Manual Internacional de Superdotados*, pp-190-193, Madrid: EOS.
- Alonso, J.A. (2003b). Políticas educativas internacionales. En J.A. Alonso, J. S Renzulli e I. Benito (Eds.), *Manual Internacional de Superdotados*, pp-170-207, Madrid: EOS.
- Balogh, L. y Ranschburg, R. (2006). *The work of civil organizations in the gifted education*. Paper of International Conference of Gifted education in Europe: Conference of civil organizations, professionals, administrators, and policy maker. Budapest- April 3-6.
- Balterz, K. y Kyed, O. (2007). *Change in Values and New Educational Milestones in Danish School Culture*. 10ª Conference of the European Council for High Ability. September, 13-19: Lahti, Finland.
- Bertschi, J.J. (2003). Escuela de primaria pionera "Talenta" en Zurich para niños altamente dotados: hazlo, cuestionalo, déjalo crecer. En J. A. Alonso, J. S Renzulli e I. Benito (Eds.), *Manual Internacional de Superdotados*, pp-383-387, Madrid: EOS.
- Chandler, K. (2008). *Essentials of Curriculum for the Gifted*. 11ª International Conference of European Council for High Ability. 16-20, September: Prague.
- Cretu, C. (1999). *Pedagogie, stiintele educatuei*. Iasi: Talentum.
- Del Caño, M. (2000). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 40, 135-146.
- Dracup, T. (2007). *England's National Gifted and Talented Education Program: A third Phase of Development*. 10ª Conference of European Council for High Ability. September, 13-19: Lahti, Finland.
- Ferbezzer, I. (2003). Gifted children in Slovenia between theory and practice. *Gifted Education International*, 17, (1), 95-102.
- Fidelman, M.I. (2007). *The effect of course psychology on creativity development in gifted an ordinary students aged 7-12*. 10ª International Conference of European Council for High Ability. September, 13-19: Lahti, Finland.
- Fischer, C., Dagmar Bergs, W. Summer, P. Huser, y J. Hoogveen, L. (2008). *European Advanced Diploma in Gifted Education: Present situation future perspectives*. 11ª International Conference of European Council for high Ability. Prague 16-20<sup>TH</sup> September.
- Freeman, J. (2003). *Out-of-school Educational Provision for the gifted and talented around the world. A report for the Department of Education and Skills. Part one: the research*. Disponible en: <http://www.joanfreeman.com/mainpages/freepapers.htm> (Consultado 20/07/2008)
- Fuszek, C. (2006). Education in Europe. *News et Science*, (2).
- Gari, A., Panagiota, K. y Nikolopoulou, V. (2007). *Greek teacher's attitudes towards the Gifted Students with Learning Disabilities*. 10ª Conference of European Council for High Ability. September, 13-19: Lahti, Finland.
- Grigorenko, E.L. (2000). Russian gifted education in technical disciplines: tradition and transformation. In Heller, K. A., Monks, F. J., Sternberg, R. J. y Subotnik, R. F. (Coords.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, pp 735-742, New York: Elsevier Science.
- Linke, K.S. y Heller, K.A (2007). *The Benefit o Individual Challenging Enrichment Courses for Mint-Talented Students*. 10ª Conference of European Council for High Ability. September, 13-19: Lahti, Finland.
- Magyar, B. (2006). *Possibilities of Talent Care in Hungary*. Paper of International Conference of Gifted education in Europe: Conference of civil organizations, professionals, administrators, and policy maker. Budapest- April 3-6.
- McElwee, S. (2007). *Current Provisions for Gifted and Talented Students in Northern Ireland*. 10ª Conference of European Council for High Ability. September, 13-19: Lahti, Finland
- Mills, C.J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47, (4), 272-281.
- Ministry of Education and Research (2004). *Report n°. 30 (2003-2004): Culture for learning: A school for knowledge, diversity and equality*. Disponible en <http://www.odin.dep.no/ufd> (Consultado, 17/7/2008).
- Mönks, F.J. (2006). *Gifted Education in Europe*. Paper of International Conference of Gifted education in Europe: Conference of civil organizations, professionals, administrators, and policy maker. Budapest- April 3-6.
- Mönks, F.J. y Plufger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory*

- and Perspective*. Radboud University Nijmegen. Disponible en: [www.bmbf.de/pub/gifted\\_education\\_21\\_eu\\_countries.pdf](http://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf) (Consultado, 1/9/2008).
- Mönks, F.J., Katzko, y Boxtel, H.W. (1992). *Education of the gifted in Europe: Theoretical and research issues*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Mönks, F.J. y Wagner, H. (eds.) (2003). *Development of Human Potential: Investment Into our Future*. Germany: ECHA.
- Muziol, E.A. (2007) *Ethics of Education of the Gifted. Reflections on the Model of Education of Musically Gifted Students based on the Example of a Music School in Poland*. 10ª Conference of European Council for High Ability. September, 13-19: Lahti, Finland.
- Patry, J.L., Weyringer, S. y Wageneder, G. (2001). Gifted students' perception of special courses. *Academic Exchange Quarterly*, 5 (3), 155-162.
- Pehkonen, L. (2007) *The miracle of Pisa Talent Development in Finish*. 10ª Conference of European Council for High Ability. September, 13-19: Lahti, Finland.
- Pérez, L. y López, C. (2007). *Hijos inteligentes, ¿educación diferente?* Madrid: S. Pablo.
- Pérez, L. y Losada, L. (2006). Perspectiva internacional en la educación de los alumnos con capacidad superior. En L. Pérez (Ed.), *Alumnos con capacidad superior: Experiencias de intervención educativa*, pp 393-429, Madrid: Síntesis.
- Persson, R.S., Joswig, H. y Balogh, L. (2000). *Gifted education in Europe: Programs, Practices, and current research*. In K. A., Heller, F. J., Monks, R. J., Sternberg, R. F., Subotnik, (Coords.). *International Handbook of Giftedness and Talent*, pp. 203-212. New York: Elsevier Science.
- Peters, W., Arens, B. y Temminghoff, V. (2007). *The Competence Center Begabtenförderung in Düsseldorf, Germany*. 10ª Conference of the European Council for High Ability. September, 13-19: Lahti, Finland.
- Popa, N.L. (2007). *Empathy-a Critical Characteristic of Teachers Workings with Gifted Students. (Romanian Gifted Education)*. 10ª Conference of European Council for High Ability. September, 13-19: Lahti, Finland.
- Prieto, M.D. (1999). *Marco legal y formación del profesorado de alumnos superdotados*. Murcia: Diego Marín Editores.
- Renzulli, J. (1977). *The enrichment triad model. A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Reyzabal, M.V. (2002). *Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual. Guía para elaborar el documento individual de adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faísca*, 9, 95-110.
- Urban, K.K. y Sekowski, A. (1993). Programs and Practices for Identifying and Nurturing Giftedness and Talent in Europe. En K. A. Heller, F.J. Mönks y A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, pp.779-796, Oxford: Pergamon Press.
- Vondrakova, E. (2007). *Club of teacher of gifted children*. 10ª Conference of European Council for High Ability. September, 13-19: Lahti, Finland.



# Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid

M. del Carmen Díez González, Deilis Ivonne Pacheco Sanz, Jesús-Nicasio García Sánchez, Begoña Martínez Cocó, Patricia Robledo Ramón, M. Lourdes Álvarez Fernández, Miguel Ángel Carbonero Martín\*, José María Román Sánchez\*, Maximiano del Caño Sánchez\*  
e Inés Monjas Casares\*  
Universidad de León, \*Universidad de Valladolid

El objetivo del presente artículo es mostrar los resultados respecto a las percepciones de los alumnos sobre el uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación y armonización al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La muestra de alumnos participantes en el estudio está compuesta por 309 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid (UVA). Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en muchas de las variables dependientes analizadas en función de la especialidad (Maestro en Audición y Lengua; Educación Especial; Educación Infantil; Educación Primaria; Lengua Extranjera y Psicopedagogía) y el curso, en diferentes medidas obtenidas a través de la aplicación del instrumento de evaluación de metodología universitaria (EMI) en sus versiones pre y post. Se analiza y reflexiona sobre las implicaciones para la adaptación al EEES, así como para la introducción de mejoras en la metodología docente y en la consecución de resultados de aprendizaje y desarrollo de competencias. *Palabras clave:* Metodologías activas universitarias, Espacio Europeo de Educación Superior –EEES–, armonización y convergencia europea, satisfacción estudiantes, dificultades adaptación EEES.

*Perception of educational college students related with teaching methodologies and development of competences in High Educational European Area (HEEA): data from University of Valladolid.* The aim of this paper is to show the results related with students perceptions about the use of teaching methodology in University the competence development in relation with the adaptation and armonization of High Educational European Area (HEEA). The sample of participants in the study is composed by 309 students from the Faculty of Education in the University of Valladolid (UVA). The results show significant statistical differences in most of the dependent variables analyzed depending on the student's specialization (Hearing and Language, Special Education, Early Education, Primary, Foreign Language and Psychology) or the course in different reached measures with the application of College Methodology of Assessment Instrument (EMI) both in the pre and in the post versions. We analyze and discuss evidences about the implications for the HEEA, besides as for the introduction of improvements in the teaching methodology and in the achievement better results of learning and development in competences. *Keywords:* College active methodologies, Higher Education European Area –HEEA–, European convergence and harmonization, students' satisfaction, ESHA adaptation difficulties.

Marco sobre La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (febrero, 2003), la idea principal va a ser la organización de la enseñanza siguiendo un modelo de formación académica centrado en el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, no queda duda que ello exige un cambio de mentalidad en los responsables y protagonistas de la educación universitaria (Bosco, 2005, De la Cruz, 2003). Así que, se deberá proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas, así como competencias específicas relacionadas con la orientación profesional (Fernández y Rodríguez, 2005; García et al., 2008; Martínez-Cocó et al., 2008).

De acuerdo con los planteamientos que inspiran el proceso de Convergencia Europea, las metodologías de la enseñanza universitaria deben experimentar una profunda renovación. Se propugna una enseñanza centrada en la actividad autónoma del alumno. El reto es diseñar unas modalidades y metodologías de trabajo del profesor y del alumno que sean las adecuadas para que éste pueda lograr las competencias propuestas como meta de aprendizaje. Por ello, debemos concretar las metodologías que van a guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación deben definirse de forma paralela e integrada en relación a las competencias a alcanzar (Biggs, 2005; Arias-Gundín, Fidalgo, y García, en prensa, Angulo, Corpas, García, González y Mérida, 2006). De ahí que, además de delimitar los contenidos del programa de las distintas asignaturas, debamos precisar el procedimiento que utilizaremos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de promover un cambio metodológico, es decir, concretar las modalidades y metodologías de trabajo tanto del profesor como de los alumnos, que sean las más adecuadas en función de los objetivos propuestos (Arias-Gundín y García, en prensa; García, de Caso, Fidalgo y Arias-Gundín, 2005).

Sin embargo, todo este proceso de cambio puede implicar la mejora de todo el sistema y, en todo caso, la creación de una ciudadanía europea que posibilite el crecimiento personal y social dentro de la diversidad, con el fin de transformar hacia la calidad y mejora de la enseñanza universitaria (Bautista, Gata y Mora, 2003; Díez, Pacheco y García, 2008; Molina, 2004).

Por lo tanto, el objetivo del presente artículo es analizar y valorar la eficacia de la introducción de la innovación docente en la mejora de las competencias en los alumnos, y su relación con diversas variables como el uso de estrategias de aprendizaje o la modulación de los estilos de aprendizaje.

## Metodología

### *Participantes*

La muestra de alumnos participantes en el estudio está compuesta por un total de 309, pertenecientes a la Universidad de Valladolid (UVA). El total de alumnos participantes en el estudio pertenecían a los diferentes títulos de Magisterio, y a la licenciatura Psicopedagogía, como se puede observar con mayor detalle en la tabla 1.

### *Instrumentos*

Con el fin de valorar la eficacia de la introducción de la innovación docente en la mejora de las competencias en los alumnos y de las docentes, y su relación con diversas variables como el uso de estrategias de aprendizaje o la modulación de los estilos de aprendizaje, se propone el uso y diseño de diferentes instrumentos de evaluación. En este sentido, señalar que se ha elaborado específicamente el Instrumento de Evaluación de Metodologías Innovadoras -EMI-, (García, Marbán, de Caso, Hidalgo, Arias-Gundín, González, Martínez, Rodríguez, Pacheco, Robledo, Díez, y Álvarez, 2007), el cual presenta adecuada validez y fiabilidad ( $\alpha = .919$ ), en su versión pre-post, mide aspectos tales como la realización práctica, generabilidad o competencias. Para más detalle, ver la tabla 2.



Tabla 1. Alumnado participante en el estudio sobre la adaptación al EEES mediante la innovación metodológica, en función de la Universidad, la especialidad, la asignatura, el curso y el género.

<i>Especialidad</i>	ULE		UVA		Total
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
Audición y Lenguaje (AL)	1	16	2	43	62
Educación Especial (EE)	4	69	2	38	113
Educación Física (EF)	92	41			133
Educación Infantil (EI)	4	82	8	99	193
Educación Musical (EM)	16	32			48
Educación Primaria (EP)	26	71	7	27	131
Lengua Extranjera (LE)	10	29		4	43
Psicopedagogía (PS)	15	66	13	66	160
<i>Total</i>	<i>168</i>	<i>406</i>	<i>32</i>	<i>277</i>	<i>883</i>
<i>Curso</i>					
1º Curso	82	157	7	57	303
2º Curso	58	109	12	108	287
3º Curso	3	62	1	38	104
4º Curso	5	41	11	53	110
5º Curso	5	24		9	38
<i>Total</i>	<i>153</i>	<i>393</i>	<i>31</i>	<i>265</i>	<i>842</i>

ULE= Universidad de León; UVA= Universidad de Valladolid

Nota: Si bien el total de participantes fueron N=892, únicamente se incluyen en cada variable de agrupamiento aquellos alumnos de los que se disponen datos.

Puesto que la innovación metodológica se ha focalizado en el desarrollo de competencias. Se han desarrollado diferentes instrumentos para evaluar la implementación

del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y del Método de Caso (MC) junto con otras herramientas metodológicas. De esta forma se realizaron diversas adapta-

Tabla 2. Resumen de instrumentos de evaluación utilizados en la evaluación del proyecto de innovación docente.

<i>Instrumento de evaluación</i>	<i>Significado</i>	<i>Medidas y escalas</i>	<i>Componentes y variables</i>
EMI (García et al., 2008) Adaptación del EPU (García et al., 2005)	Evaluación de Metodologías Innovadoras	Datos generales (EMI-DG) Metodologías Innovadoras: Esperadas-deseadas (EMI-ED) Trabajadas- favorecidas (EMI-TF) Competencias de aprendizaje (EMI-CO)	Emocional Realización práctica Efectos aprendizaje Generalización Competencias (instrumentales, personales y sistémicas) Nivel de mejora obtenida (competencias) Utilidad y repercusión (competencias)
EMI-CT (Arias-Gundín Fidalgo y García, 2007)	Evaluación de Metodologías Innovadoras	Metodologías Innovadoras: competencias transversales (EMI-CT)	Competencias Transversales (medidas de desarrollo de diferentes capacidades en cada una de las asignaturas)
EMI (García et al., 2008) Adaptación del EMU (García et al., 2005)	Evaluación de Metodologías Innovadoras	Metodologías innovadoras (EMI-EPEAG) Diferencial semántico (EMI-DS)	Emocional Realización práctica Efectos aprendizaje Generalización

ciones del instrumento de Evaluación de Prácticas Universitarias –EPU– (García et al., 2005) y del instrumento de Evaluación de Metodología Universitaria –EMU– (Fernández, García, de Caso, Fidalgo, y Arias-Gundín, 2006; García et al., 2005), construyendo un instrumento de Evaluación de Metodología Innovadora (EMI) (García et al., 2008). Y se emplearon otros instrumentos relativos a las variables moduladoras, más específicos, como el CEPEA de estilos de aprendizaje, el MSG de estilos de pensamiento o el CEAM para la evaluación de estrategias y motivación para el aprendizaje. Igualmente, se han incluido medidas de diferentes variables moduladoras, lo que ha permitido realizar una evaluación ágil y flexible ajustándose a las necesidades de la implementación de la innovación docente.

Por una parte, se han recopilado y seleccionado diversos instrumentos que se han utilizado en la evaluación de los resultados obtenidos con la aplicación de las innovaciones, básicamente desde la perspectiva del alumno.

### *Procedimiento*

Tras la realización de una revisión de las publicaciones nacionales e internacionales de los dispositivos de evaluación de las metodologías innovadoras, su eficacia y las variables relacionadas, se adaptaron y construyeron los instrumentos más adecuados y pertinentes.

Se utilizó un diseño de grupos de innovación comparándolo con otros de control de características similares y de materias similares. Por ello, antes de comenzar la aplicación de las correspondientes metodologías activas por parte del profesorado, se realizó una evaluación inicial con las diferentes pruebas recogidas en la fase anterior, lo que permitió el establecimiento de la línea base de la que parte el alumnado. A su vez, se realizará una evaluación pretest de una serie de grupos control que utilicen metodologías tradicionales, de características similares a los grupos de intervención en innovación metodológica; los cuales es-

tén cursando las mismas asignaturas reseñadas en el apartado de participantes, pero en otras universidades.

### **Resultados**

En el presente apartado se presentan los diferentes resultados obtenidos en relación al alumnado proveniente de la Universidad de Valladolid (UVA). En un primer momento se realizaron análisis de tipo paramétrico. Sin embargo, al realizar las pruebas de asimetría y curtosis se determinó que la distribución no cumplía los supuestos de normalidad en muchas de las variables a analizar. Por este motivo, se decidió llevar a cabo la prueba de Kruskal-Wallis, la cual evidenció diferencias estadísticamente significativas en multitud de las variables analizadas. En dichos análisis se tomaron como variables de agrupamiento la especialidad (Maestro en Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera y Psicopedagogía) y el curso; y como variables dependientes las diferentes medidas obtenidas a través de la aplicación del EMI en sus versiones pre y post.

### *Resultados en función de la especialidad*

Los resultados de los análisis de la varianza con pruebas no paramétricas tomando como variable de agrupamiento la especialidad de los alumnos, indican diferencias estadísticamente significativas en multitud de las variables medidas mediante el EMI en sus dos aplicaciones (pre-post), como se presenta en la figura 1 y en la tabla 3.

Respecto a la utilidad futura que los alumnos otorgaban a diferentes competencias, valoradas mediante el EMI-CO, antes del inicio de cada asignatura, se observó cómo los estudiantes de Lengua Extranjera eran los que consideraban las competencias personales como las más útiles para el futuro (RPLE= 84,00 vs. RPEI= 17,33), mientras que los de Educación Infantil eran los que menos las valoraban, junto con las sistémicas (RPEI= 15,83), las cuales, a su vez, eran las más valoradas por los alumnos de Audición y Lenguaje (RPAL= 74,21).

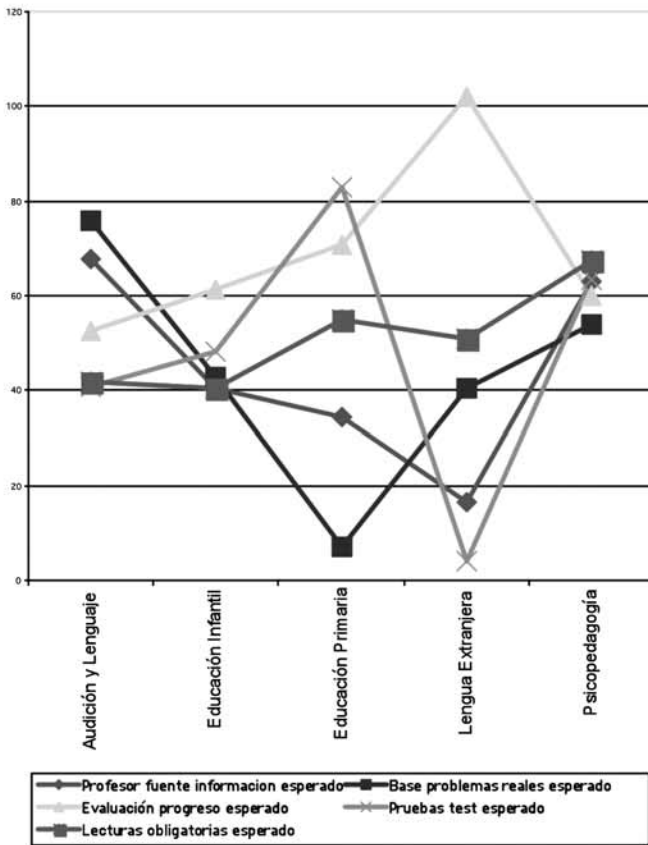


Figura 1. Diferencias estadísticamente significativas en variables del EMI-ED pre esperado entre las diferentes especialidades, en relación al profesor como fuente de información, evaluación, lecturas obligatorias y test.

Atendiendo a la siguiente figura, y analizando los mismos resultados obtenidos, pero en el postest, referentes a la utilidad futura de distintas competencias, se observó que los alumnos de Educación Especial eran el grupo que en el post consideraban las competencias personales como las más importantes para su futuro profesional (RPEE=227,33) frente a la especialidad de Audición y Lenguaje (RPAL= 128,73).

En conclusión, y si se atiende a la figura 2, se puede afirmar que los alumnos de Educación Especial son el grupo que presenta mayores niveles, en general, tanto en

la mejora académica obtenida con el desarrollo de competencias personales, sistémicas e instrumentales, como en la percepción sobre la utilidad y repercusión de las mismas en su futura carrera profesional.

En relación al EMI-TF (post), cuya finalidad es conocer qué tipo de competencias han desarrollado y/o trabajado los alumnos, por un lado, y cuales les han favorecido en su aprendizaje, por otro, se observó que los alumnos de la especialidad de Educación Primaria eran las que más alto puntuaba en multitud de competencias, competencias relacionadas con la exposiciones orales, el uso

Tabla 3. *Diferencias estadísticamente significativas de los diferentes factores del EMI post, considerando como variable de agrupamiento: la especialidad.*

Especialidad	AL	EE	EI	EP	$\chi^2$	p
	(N=45)	(N=40)	(N=107)	(N=34)		
Trabajos realizados individualmente	109,76	106,31	79,37	80,25	14,029	,003
Trabajos realizados en grupo	65,00	63,65	98,81	138,57	41,857	,001
<i>Evaluación de Metodologías Innovadoras Post Trabajo y Favorecido (EMI-TF POST)</i>						
1. Conocimiento procedimental favorecido	98,33	78,09	89,90	122,67	11,239	,010
3. Trabajos escritos favorecido	94,29	80,65	91,91	120,57	8,647	,034
4. Exposiciones orales favorecido	72,64	58,64	98,98	145,38	43,878	,001
5. Trabajos grupo favorecido	77,43	84,14	90,32	133,79	17,094	,001
6. Participación alumno favorecido	75,85	83,18	90,16	133,12	16,826	,001
8. Profesor fuente información favorecido	117,93	81,76	88,85	105,24	8,664	,034
9. Libertad elección temas favorecido	70,64	71,53	96,94	134,53	25,099	,001
11. Comunicación externa trabajado	96,45	82,26	89,10	129,14	12,530	,006
11. Comunicación externa favorecido	76,76	80,10	91,06	138,83	21,060	,001
12. Evaluación progreso favorecido	51,88	72,20	99,52	137,69	37,785	,001
14. Recursos online favorecido	70,24	54,60	99,49	153,00	55,462	,001
15. Conexión futuro profesional favorecido	68,35	74,78	97,32	121,48	17,137	,001
16. Pruebas tipo test favorecido	37,40	67,31	104,69	123,43	47,069	,001
17. Nuevas tecnologías favorecido	61,71	65,85	95,24	156,52	50,760	,001
18. Resolución de casos favorecido	60,81	100,65	89,99	118,23	14,135	,003
20. Lecturas obligatorias favorecido	83,14	88,00	86,00	130,25	13,588	,004
21. Moodle favorecido	57,48	76,59	89,76	156,29	49,410	,001
22. Seguimiento de manuales favorecido	54,38	94,90	79,95	140,50	34,324	,001
<i>Evaluación de Metodologías Innovadoras Post Competencias transversales (EMI-CT POST)</i>						
Comunicación oral y escrita en lengua materna	113,02	190,49	215,64	180,75	172,156	,001
Capacidad de organización y planificación.	111,23	196,50	214,40	179,96	173,232	,001
Capacidad de análisis y síntesis.	121,07	193,80	212,11	176,18	161,884	,001
Resolución de problemas.	119,43	184,66	214,05	184,15	165,051	,001
Toma de decisiones.	113,01	192,04	214,72	181,84	171,399	,001
Conocimiento de una lengua extranjera.	123,66	190,69	218,34	157,96	173,050	,001
Capacidad de gestión de la información.	114,26	192,21	212,57	186,76	168,436	,001
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.	115,67	174,69	214,53	199,34	169,996	,001
Total instrumentales	111,89	182,00	215,86	191,57	173,105	,001
Total sistémicas	113,37	180,19	216,98	185,63	172,593	,001

\*Las puntuaciones están expresadas en Rangos Promedios (RP) y son fruto de los análisis estadísticos no paramétricos. AL= Audición y Lenguaje; EE= Educación Especial; EI= Educación Infantil; EP= Educación Primaria.

de recursos on line, la utilización de nuevas tecnologías, el uso de una herramienta en Internet para la tutoría y guía de la docencia (Moodle), por ejemplo.

En la figura 3, se puede observar de forma más detallada y específica lo comentado anteriormente, así como las competencias más trabajadas y que más han favorecido el aprendizaje de los alumnos según la especialidad.

Cuando se evaluaron las competencias transversales, a través del EMI-CT, se observó que los alumnos de Educación Infantil era el grupo que más puntuaba en relación a las competencias de tipo instrumental (RPEI= 215,86), sistémicas (RPEI= 215,55) y personales (RPEI= 217,37). Por el contrario, deben destacarse las especialidades de Maestro en Audición y Lenguaje y Educación Primaria como los grupos con las pun-

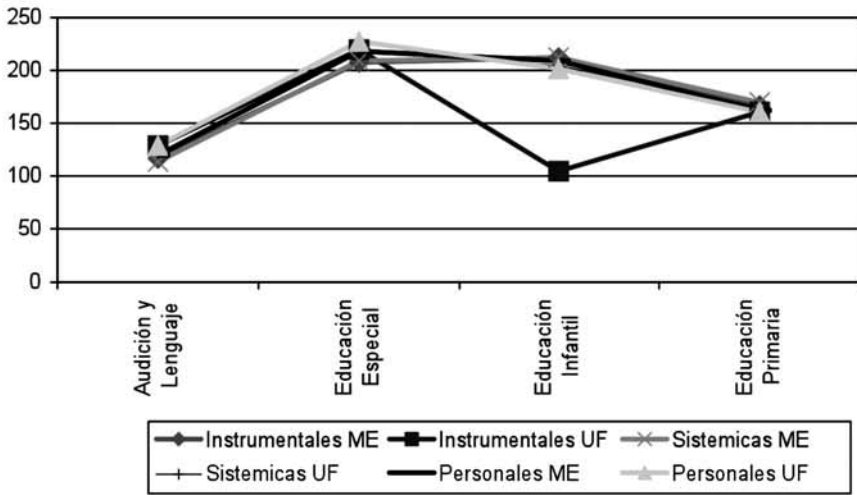


Figura 2. Diferencias estadísticamente significativas en las medidas de competencias (EMI-CO post). ME= Mejora obtenida; UF= Utilidad Futura.

tuaciones más bajas (RPAL= 111,89; RPEE= 182,00).

*Resultados en función del curso*

Haciendo referencia al EMI-CO pre, se observan diferencias significativas según el

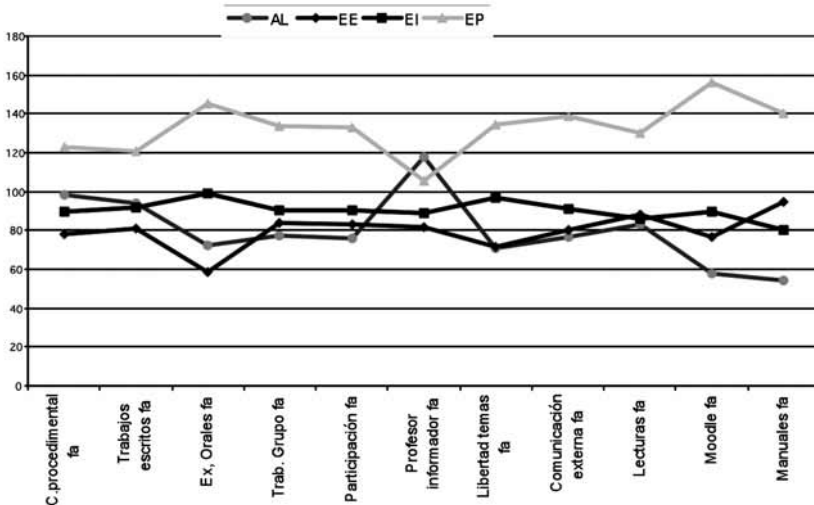


Figura 3. Diferencias estadísticamente significativas en variables del EMI-TF post que han favorecido el aprendizaje entre especialidades Magisterio y Psicopedagogía. tr= trabajado; fa= favorecido; AL= Audición y Lenguaje; EE= Educación Especial; EI= Educación Infantil; EP= Educación Primaria.

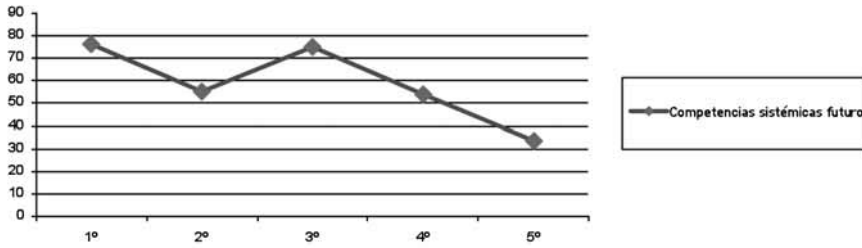


Figura 4. Diferencias estadísticamente significativas del EMI-CO considerando como variable de agrupamiento: curso- alumnos, en relación a las competencias sistémicas futuras.

curso, diferencias representadas en la figura 4. Parece que el alumnado de primer curso es el que considera las competencias sistémicas como las más útiles para su futuro (RP1=76,50). Sin embargo, en el último curso de carrera la percepción sobre la utilidad de las competencias sistémicas para el futu-

ro profesional decrece de forma significativa (RP5= 33,22).

En relación a la subescala EMI-ED pre, se presentan de forma detallada en la figura 5 las metodologías que los alumnos esperan/ desean que se vayan a desarrollar en el aula en función del curso académico en el que se

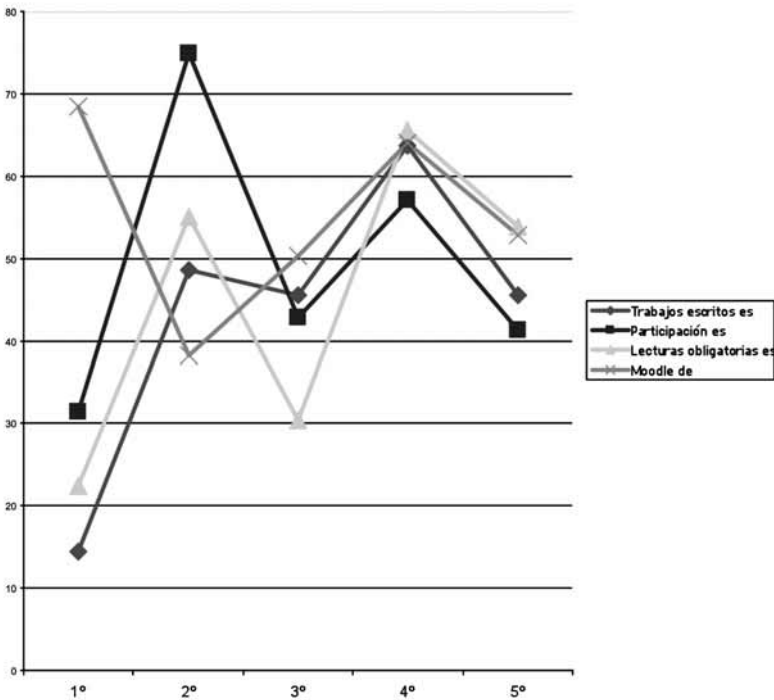


Figura 5. Diferencias estadísticamente significativas del EMI-ED considerando como variable de agrupamiento: curso y alumnos, en relación a los trabajos escritos, participación, lecturas obligatorias y el Moodle. “es”=esperado; “de”=deseado.

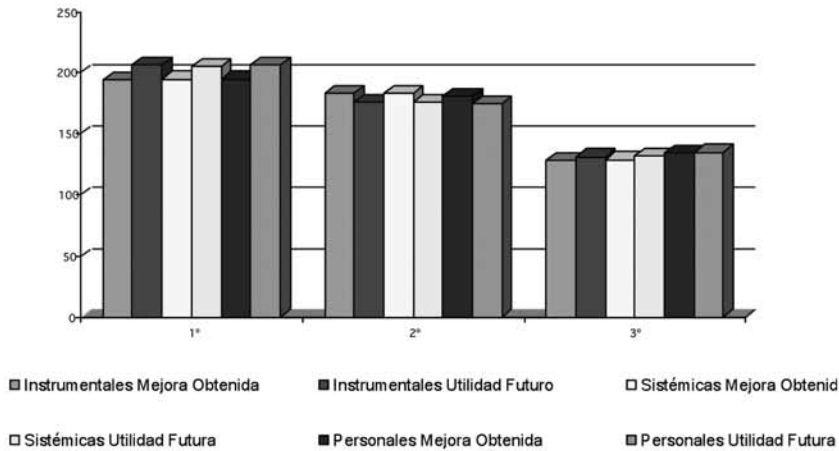


Figura 6. Diferencias estadísticamente significativas del EMI-CO post considerando como variable de agrupamiento: curso- alumnos, en relación a las competencias instrumentales, sistémicas y personales.

encuentran, destacándose en el primer curso el deseo de los alumnos por el uso de Moodle como herramienta en Internet (RP1= 68,50), y en segundo curso la espera de participación del alumnado en el desarrollo de la asignatura (RP2= 74,89). La metodología con la puntuación más baja correspondía a la realización de trabajos escritos, concretamente en el primer año de carrera (RP1= 14,50).

Los resultados obtenidos del EMI-TF post muestran diferencias significativas según el curso en el que se encuentra el alumno. Así, los alumnos de primer año de carrera consideraban que la comunicación fuera de clase les había ayudado a obtener mejores resultados de aprendizaje (RP1= 89,53); en segundo, destaca el aspecto relacionado con la formación teórica (RP2= 89,84); y en el último curso las lecturas obligatorias de artículos y libros científicos (RP3= 88,00).

Sin embargo, las preferencias cambiaron al señalar aquellas metodologías que consideraban les habían ayudado a obtener mejores calificaciones. Por ejemplo, los estudiantes de 1° destacaron la realización de pruebas tipo test (RP1= 91,12), los de 2° curso la asistencia regular a clase (RP2= 89,18), y por último los de tercer año de ca-

rrera la utilización de la herramienta Moodle (RP3= 85,50).

Por último y para finalizar, deben destacarse los resultados obtenidos a través del EMI-CO post, que son especialmente característicos. Se observa que en el primer curso, durante el transcurso del mismo, los alumnos perciben haber mejorado su nivel en los tres tipos de competencias (instrumentales, sistémicas y personales), considerándolas, a su vez, muy útiles para su futuro, sin embargo esta creencia o percepción disminuye gradualmente, obteniéndose las puntuaciones más bajas en el último curso (figura 6).

### Conclusiones

A continuación, se exponen las conclusiones relativas a los resultados obtenidos en la Universidad de Valladolid. En primer lugar, se ha observado que, en un principio, al comienzo del curso, los alumnos, dependiendo de la especialidad o curso en que se encontraban, esperaban la puesta en marcha por parte del profesorado de distintas metodologías. Sin embargo, éstas en muchas ocasiones, no parecían coincidir con las metodologías y/o aspectos que los alumnos realmente deseaban que se incorporaran en el aula.

Los alumnos percibían como metodológicas que el profesor introduciría en el aula: la evaluación frecuente de su progreso académico, la utilización de recursos on line, el uso de nuevas tecnologías, uso de Moodle, y la participación del alumnado en el desarrollo de la asignatura. Haciendo referencia a lo que el alumnado realmente deseaba que se introdujera en la dinámica del aula, destacaron aspectos tales como la utilización de Moodle como herramienta de tutoría y guía de la docencia.

Por el contrario, los alumnos señalaban no esperar, que en este sentido se relacionaba más con lo que ellos realmente deseaban, la introducción de metodologías relacionadas con la realización de lecturas obligatorias de artículos y libros científicos, y la realización de trabajos escritos.

Respecto a la utilidad futura que los estudiantes otorgaban, antes del comienzo de la asignatura, a diferentes competencias, según la especialidad, caben destacar las competencias de tipo personal, consideradas las más importantes por el grupo de Lengua Extranjera. Sin embargo, en la aplicación post destacó en este aspecto la especialidad de Educación Especial, declarándose como el grupo con mayores niveles tanto en la mejora académica obtenida con el desarrollo de competencias personales, sistémicas e instrumentales, como en la percepción sobre la utilidad y repercusión de las mismas en su futura carrera profesional.

Es necesario destacar un hecho para reflexionar, y es que los mayores niveles de percepción de utilidad de las competencias sistémicas se dan en el primer curso de carrera. Luego, sin embargo, decrece gradualmente, de forma significativa. Quizás los alumnos ajustan más sus expectativas a la realidad que da la experiencia con la Universidad, y es claro que la tienen mayor en los cursos más avanzados.

Las exposiciones orales, la utilización de recursos on line, la utilización de nuevas tecnologías, fueron las metodologías más desarrolladas/ trabajadas en el aula, destacando la especialidad de Educación Primaria en todos estos aspectos. Por otro lado, las metodologías que más favorecieron el aprendizaje de los alumnos se relacionaban con el establecimiento de comunicación fuera de clase entre los es-

tudiantes y el profesorado, destacando claramente.

Otras metodologías que también consideraban que les habían ayudado a obtener resultados mejores de aprendizaje fueron la formación teórica y la realización de lecturas obligatorias de artículos y libros científicos.

Las conclusiones varían cuando se atiende a las metodologías que percibieron más habían ayudado a obtener mejores calificaciones, señalando las metodologías relacionadas con el rol del profesor como fuente de información y comprensión, destacando los alumnos de la asignatura de Tratamientos psicológicos, la realización de pruebas de tipo test, especialmente en 1º de carrera, la asistencia regular a clase y el uso de alguna plataforma on line.

Los resultados varían en relación a aquellas metodologías que consideraban que más les habían ayudado a obtener mejores resultados de aprendizaje. Se destaca la comunicación con el profesorado fuera de clase, la formación teórica y realización de lecturas obligatorias de artículos y libros científicos.

Por último, cabe destacar como reflexión, cómo los alumnos perciben que su nivel de competencias (instrumentales, sistémicas y personales) mejora en los primeros niveles educativos, y sin embargo esta percepción disminuye gradualmente. Otro dato de interés, es resaltar cómo los alumnos consideran que la comunicación fuera de clase con el docente es óptima para su aprendizaje, así como utilización de Moodle como herramienta de tutoría y guía de la docencia. Es evidente que nos encontramos en un periodo de cambio educativo, en el cual aspectos como las nuevas metodologías o el rol del profesor y el alumno juegan un papel clave e importante para lograr así resultados significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### Agradecimientos

Nota: Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas competitivas de los proyectos PAID\_ULE 2008 y JCyL\_EEES 2008, concedidos al IP (J N García) y director del Grupo de Investigación de Excelencia de Castilla y León (GR259) y proyecto de excelencia de la JCyL (2009-2011).



## Referencias

- Angulo, J., Corpas, C., García, J.D., González, I., y Mérida, R. (2006). Las competencias de la titulación de psicopedagogía a nivel andaluz: investigando la opinión del profesorado, del alumnado universitario y de los profesionales de la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 24, (2), 575-594.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y García, J. N. (2007). Las diferentes metodologías (activas vs., tradicionales) en el desarrollo de las competencias transversales en el grado de Magisterio. *Actas INECE07 I Jornada Internacional UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea*. Madrid: UPM.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y García, J. N. (en prensa). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el APB y el Método de Caso. *Revista de Investigación Educativa*.
- Arias-Gundín, O., y García, J. N. (en prensa). Metodologías docentes en la asignatura de Bases Psicológicas de la Educación Especial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Bautista, J. M., Gata, M., y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Nancea.
- Bosco, A. (2005). Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la Universidad: oportunidades y limitaciones. *Aula Abierta*, 86, 3-28.
- De la Cruz, M. A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 101-216.
- Díez, C., Pacheco, D. I., y García, J. N. (2008). Las habilidades sociales en el marco del EEES. En M. Hijano del Río (Coor.). *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de experiencias* (pp. 239-247). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Fernandez, C.M. y Rodríguez, M. C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Fernández-Martínez, M., García, J. N., de Caso, A. M., Fidalgo, R., y Arias-Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- Fidalgo, R., y García, J.N. (2007). Las Directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, 35 (1, 2), 35-48.
- García, J. N., de Caso, A. M., Fidalgo, R., y Arias-Gundín, O. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337, 295-325.
- García, J. N., Marbán, J. M., de Caso, A. M., Arias-Gundín, O., González, L., Martínez-Cocó, B., Rodríguez, C., Pacheco, D. I., Robledo, P., Díez, C., y Álvarez, L. (2008). Plan de innovación metodológica para la adaptación al EEES centrada en competencias: El uso del aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos con la implementación de diversas herramientas activas. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los retos del futuro* (pp. 2703-2709). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- García, J. N., Marbán, J. M., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., Pacheco, D. I., Martínez-Cocó, B., Robledo, P., Díez, C., Álvarez, L., y Fernández, M. (2007). *Instrumento de Evaluación de Metodologías Innovadoras (EMI)*. León: Universidad de León.
- García, J. N., Martínez-Cocó, B., Robledo, P., Marbán, J., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., González, L., Rodríguez, C., Pacheco, D. I., Díez, C., y Álvarez, L. (2008). Resultados iniciales con el Instrumento de Evaluación de Metodologías Innovadoras (EMI). En M. Hijano del Río (Coord.), *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de experiencias*. Archidona (Málaga): Aljibe. (pp. 251-258).
- Martínez-Cocó, B., García, J. N., Robledo, P., Díez, C., Álvarez, M. L., Marbán, J. M., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., Pacheco, D. I., y Rodríguez, C. (2008). Valoración Docente de las Metodologías Activas: un Aspecto Clave en el Proceso de Convergencia Europea. *Aula Abierta*, 35 (1, 2), 35-48.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de ense-*

*ñanza superior. Documento-Marco*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Molina, S. (2004). Las competencias locales ante los retos que plantean las nuevas tecnologías a la educación. *Aula Abierta*, 83, 77-90.

## Visión de los especialistas en pedagogía terapéutica de la integración del alumnado inmigrante

Eva Álvarez Martino, María Ángel Campo Mon,  
Pilar Castro Pañeda y Marina Álvarez Hernández  
Universidad de Oviedo

El objetivo central de este estudio consiste en analizar lo que piensan los maestros especialistas en pedagogía terapéutica acerca de la integración del alumnado inmigrante en las escuelas. Para ello se ha elaborado y aplicado un cuestionario tipo Lickert a 106 docentes. Los resultados revelan que los maestros muestran actitudes favorables hacia la presencia de estos alumnos en las aulas, al igual que el resto de los miembros de la comunidad educativa. Los especialistas consideran que el funcionamiento de la integración es adecuado; sin embargo, demandan más recursos personales y materiales para lograr mejores resultados. La mayoría opina que estos alumnos deberían estar escolarizados en aulas ordinarias y recibir en ellas el apoyo pertinente.

*Palabras clave:* Integración, necesidades educativas específicas, inmigrantes, actitudes, participación.

*The integration of immigrant students observed by specialist teachers in therapeutic pedagogy.* The main objective of this article consists in analysing what specialist teachers in therapeutic pedagogy think about immigrant pupils' integration into schools. In order to achieve this objective a Lickert-scaled questionnaire composed of 114 items has been used. The sample is composed of 106 specialist teachers. Results reveal that specialist teachers are favourable to these children's integration into classrooms, so the rest of educational community's members are. According to these teachers, integration works positively; nevertheless, they ask for more personal and material resources, in order to achieve best results. The majority of them think these pupils ought to be sent to ordinary classrooms and to receive into them the appropriate support.

*Keywords:* Integration, special educational needs, immigrants, attitudes, participation.

En la presente investigación, se pretende conocer la opinión de los especialistas en Pedagogía Terapéutica acerca de la integración de los alumnos inmigrantes en los centros educativos de Asturias.

Asturias se ha visto afectada por la inmigración, aunque en menor grado que otras comunidades autónomas. La evolu-

ción del alumnado extranjero matriculado en los últimos años ha ido en ascenso. Ha aumentado de 1770 estudiantes matriculados en las etapas de infantil, primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos en el curso 2001/02, hasta 5301 en el curso 2007/08, lo que supone un 4,3% de la escolarización total. La distribución por tipo de centro es muy desigual, aproximadamente el 80% se concentra en colegios públicos y el resto, en centros concertados. La mayor parte de estos alumnos se sitúan en el municipio de Oviedo, concretamente el 35%.

---

Fecha de recepción: 21-2-09 • Fecha de aceptación: 24-4-09

Correspondencia: Eva Álvarez Martino

Departamento de Filosofía

Universidad de Oviedo

Teniente Alfonso Martínez, s/n

33011 Oviedo

E-mail: almar@uniovi.es

La educación multicultural ha suscitado una enorme preocupación e interés desde finales de los años 80, lo cual se manifiesta en las numerosas investigaciones desarrolladas y en la aparición de nuevas leyes destinadas a regular la situación del colectivo de inmigrantes en las aulas.

Entre las entidades y grupos de investigación que se han ocupado de este tema, hay que destacar el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, el Colectivo Ioé, TEIM o GREDI. Entre los trabajos más relacionados con este tema, destacamos los informes de Muñoz-Repiso (1992) y el informe de la Consejería de Educación del Principado de Asturias y CIDE (2003), o las investigaciones de Álvarez, Álvarez, Castro, Campo, y Fueyo, (2008), Álvarez, Castro, Campo, y Álvarez, (2005), y Campo, Hernández, Castro, y Álvarez (2008), el Colectivo Ioé (1996, 2003), Echeíta (2004), García y Sales (1998, 1999) y Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). Todos estos trabajos tienen en común contribuir a la mejora de la calidad de la escuela y ayudar en la búsqueda de la igualdad de oportunidades para todos los alumnos en el sistema educativo español.

Por otro lado, los distintos gobiernos de nuestro país se han preocupado de buscar medidas legales que garanticen al alumnado extranjero los mismos derechos y obligaciones que al resto, lo cual se puede observar en las diferentes leyes aprobadas desde 1985. En la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 10/2002, 23 de diciembre), dentro del grupo de alumnos con necesidades educativas específicas, se incluyen los *alumnos extranjeros*. En la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2/2006) no se habla de alumnado extranjero, éste forma parte del colectivo denominado *alumnos que se han incorporado tarde al sistema educativo*.

Es incuestionable que los alumnos inmigrantes en los centros escolares tienen los mismos derechos y obligaciones que el resto del alumnado. Sin embargo, el hecho de que estén o no integrados, no depende sólo de garantizar esto. Intervienen también otras

variables, como son las actitudes de los miembros de la comunidad educativa o la disponibilidad de recursos personales y materiales.

Con este estudio, los objetivos que nos planteamos son los siguientes: a) Conocer la opinión de los maestros especialistas en pedagogía terapéutica acerca de la integración de los alumnos inmigrantes; b) Conocer la participación de los alumnos inmigrantes en las actividades dentro y fuera del aula; c) Conocer el grado de implicación y de aceptación de la comunidad educativa y de los compañeros en relación a los alumnos inmigrantes; d) Conocer cuál es la modalidad de escolarización y tipo de apoyo que los especialistas consideran más adecuada para los estudiantes inmigrantes; e) Conocer la valoración de los especialistas acerca de posibles medidas para mejorar la integración.

## Método

### *Participantes*

La muestra está compuesta por 106 maestros especialistas en pedagogía terapéutica de centros de Educación Primaria, Secundaria y Educación Especial del Principado de Asturias. Los maestros imparten docencia en Educación Primaria, en Educación Secundaria o en los ciclos de Educación Básica Obligatoria I y II, y Transición a la Vida Adulta en centros específicos.

Su edad media se sitúa en los 38.2 años (D.T. = 8.8), con una antigüedad media de 12.6 años (D.T. = 9.6). El 82% son mujeres y el 12% son varones. El 89% de los especialistas trabaja en colegios públicos y el 11% restante en colegios privados concertados. El 58% de los centros se sitúan en zona urbana, el 33% en zona semiurbana y el 9%, en zona rural.

### *Instrumentos*

El cuestionario utilizado está basado en un cuestionario de actitudes hacia la integración en Educación Primaria (Álvarez, Castro, Campo y Álvarez, 2005), con una buena

base teórica y una fiabilidad alta (coeficiente alfa de 0,94). A partir del anterior, se adaptó y se diseñó el cuestionario de actitudes hacia la integración en Educación Secundaria, obteniendo una fiabilidad también alta (coeficiente alfa de 0,91).

Para este tercer estudio se realizaron modificaciones atendiendo a la muestra y a las hipótesis de partida.

El cuestionario, tipo Lickert, está compuesto por 114 ítems con una escala de puntuación de 1 a 5, con tres excepciones: los ítems del 85 al 91 son de elección múltiple de cuatro alternativas de respuesta, los ítems del 1 al 7, del 92 al 98 y el 114 son dicotómicos y el ítem 113 es abierto. Además de los 114 ítems comentados, incluye 8 ítems más de identificación personal (edad, tipo de centro...). De todos ellos, 14 se refieren exclusivamente a los alumnos inmigrantes que son objeto de este estudio.

Se realizó un análisis de fiabilidad de aquellos ítems que no suponían variables cualitativas, en total 99. La fiabilidad obtenida calculada con el *coeficiente alfa* es de 0,92.

El cuestionario se estructura en bloques según los datos buscados. Los primeros siete ítems abordan aspectos relacionados con la experiencia que los maestros especialistas en pedagogía terapéutica tienen con los distintos grupos de alumnos (discapacitados físicos, psíquicos, sensoriales, problemas de comportamiento, inmigrantes, minorías étnicas y altas capacidades). Posteriormente se presentan los ítems ordenados por bloques que analizan la percepción de los maestros acerca de diversos aspectos para cada uno de los colectivos mencionados anteriormente. A saber: rendimiento general de los diferentes colectivos, participación en el aula, participación fuera del aula, aceptación de los compañeros, implicación de los compañeros, implicación de las familias, expectativas de los maestros, posible perjuicio que estos colectivos a la labor del maestro en el aula, posible perjuicio que estos colectivos pueden causar a los demás compañeros, posible perjuicio causado por los diferentes co-

lectivos en el funcionamiento del centro, funcionamiento de la integración, modalidad de escolarización preferida para cada uno de los colectivos, apoyo en el aula ordinario o en el aula de apoyo, diferentes medidas propuestas para mejorar la integración, temas de formación, disposición a colaborar en una base de materiales didácticos.

#### *Procedimiento*

La selección de los centros se realizó respondiendo a tres criterios: representación en la medida de lo posible de toda la geografía asturiana, presencia de centros tanto públicos como concertados y participación de centros de Primaria, Secundaria y Educación Especial.

Los cuestionarios fueron repartidos y recogidos contando con la colaboración de los maestros de los centros que desinteresadamente se prestaron a colaborar. A cada cuestionario se le adjuntó una carta en la que se explicaba el contenido, objetivo y destino del cuestionario. También se entregó un sobre para introducir en él el cuestionario una vez cubierto, garantizando así el anonimato del encuestado. Los cuestionarios entregados fueron 300 y se obtuvo respuesta de 106 profesores, lo cual puede considerarse una tasa de respuesta razonable.

Para el análisis de las respuestas sobre los inmigrantes se ha realizado un análisis exploratorio multidimensional que consiste en un análisis descriptivo, un análisis de componentes principales y un análisis de clasificación (véase por ejemplo Lebart, Morineau y Piron, 2000). Como variables activas se han considerado las valoraciones de los maestros especialistas en pedagogía terapéutica sobre la integración de los inmigrantes y como variables ilustrativas, las preguntas identificativas del cuestionario (tipo de centro, ubicación, edad del profesor, antigüedad y sexo). Se han seleccionado sólo los profesionales que aseguran haber trabajado con alumnos inmigrantes. Algunos de los cuestionarios tuvieron que ser anulados debido a la alta tasa de no respuesta, ya que correspondían a un centro de

Educación Especial. Después de realizar un análisis descriptivo de las variables (frecuencia de cada valor, máximos, mínimos, medias, desviaciones típicas y fiabilidad), se obtuvo la matriz de correlación de las variables activas y se efectuó un análisis de los componentes principales, en donde los valores perdidos de las variables activas se sustituyeron por los valores medios de las mismas. Con posterioridad, se procedió a una clasificación mixta jerárquica y de medias móviles. Por último, se caracterizó cada clase según las variables activas e ilustrativas.

El análisis estadístico se calculó mediante el programa R versión 2.8.1 (R Development Core Team, 2007), particularmente con los paquetes FactoClass (Pardo y del Campo, 2007) y FactoMineR (Husson, Josse, Le y Mazet, 2008).

### Resultados

De la muestra de maestros especialistas en pedagogía terapéutica encuestados que ejercen en Asturias, un porcentaje elevado ha tenido y tiene alumnos inmigrantes en sus centros, el 86,8 %.

La percepción que tienen los profesionales acerca de la aceptación e implicación de los compañeros hacia el alumnado inmigrante es muy buena, puntúan 3,57 y 3,37 respectivamente (tabla 1). La partici-

pación en actividades, tanto dentro como fuera del aula, también es bien considerada (3,21 y 3,20 de media, respectivamente). En cuanto al rendimiento observado en los estudiantes extranjeros y la integración en el centro por los maestros especialistas, son variables valoradas igualmente de forma positiva (3,03 y 3,02 respectivamente). Por último, los maestros especialistas perciben que las expectativas que muestran los docentes hacia estos alumnos no son muy elevadas (2,99), también piensan que la implicación de las familias se podría mejorar (2,76), si bien no consideran que la presencia de los inmigrantes perjudique el funcionamiento del aula o del centro, o a los compañeros (2,20; 1,68; y 1,76 de media, respectivamente).

La valoración que los maestros especialistas realizan acerca de las medidas para mejorar la integración de los estudiantes extranjeros (tabla 2) indica que se necesitan mejorar varios aspectos, sobre todo el de la implicación de la familia en el proceso educativo de sus hijos ( $\bar{x}=4,71$ ); también perciben la necesidad de disponer de más medios y recursos materiales y personales ( $\bar{x}=4,71$ ). Mejorar la coordinación entre los diferentes servicios es valorado en tercer lugar ( $\bar{x}=4,67$ ). Lo que consideran menos necesario de todas las opciones propuestas es el empleo de medidas disciplinarias más restrictivas ( $\bar{x}=3,33$ ).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del total de la muestra de maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica ( $N=106$ ) en cuanto a su percepción sobre la integración del alumnado inmigrante en las escuelas.

Variable	Obs.	Media	Mediana	D.T.	Mín.	Máx.
Rendimiento general	90	3.03	3	0.84	1	5
Participación en el aula	89	3.21	3	0.76	2	5
Participación fuera del aula	85	3.20	3	0.83	1	5
Aceptación de los compañeros	88	3.57	4	0.78	1	5
Implicación de los compañeros	89	3.37	3	0.87	2	5
Implicación de las familias	86	2.76	3	0.91	1	5
Expectativas de los maestros	89	2.99	3	0.82	1	5
Su presencia dificulta la labor en el aula	90	2.20	2	0.97	1	4
Su presencia perjudica a compañeros	91	1.76	1	0.90	1	5
Su presencia dificulta al centro	91	1.68	1	0.88	1	4
La integración en el centro es adecuada	86	3.02	3	0.97	1	5

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del total de la muestra de maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (N=106) en cuanto las medidas que consideran necesarias para mejorar la integración del alumnado inmigrante en las escuelas.

Variable	Obs.	Media	Mediana	D.t.	Mín.	Máx.
Reducir el número de alumnos	90	4.26	5	1.09	1	5
Aumentar el tiempo de atención de especialistas	90	4.56	5	0.75	1	5
Aumentar el tiempo de los equipos	90	4.40	5	0.85	1	5
Contratar más especialistas	90	4.58	5	0.70	2	5
Mejorar la coordinación	90	4.67	5	0.60	3	5
Disponer de más medios	90	4.71	5	0.60	3	5
Mejorar la formación	90	4.57	5	0.74	2	5
Incentivar la implicación de los profesionales	90	4.49	5	0.86	1	5
Implicar a la familia en la educación	90	4.71	5	0.60	2	5
Fomentar la implicación de sus compañeros	89	4.63	5	0.68	2	5
Aumentar el número de profesores	90	4.48	5	0.80	1	5
Utilizar programas que fomenten la motivación	90	4.59	5	0.63	2	5
Utilizar programas que enseñen a estudiar	90	4.40	5	0.93	1	5
Utilizar medidas disciplinarias más restrictivas	88	3.33	3	1.27	1	5

Respecto a la modalidad de escolarización que les parece más adecuada, la gran mayoría elige las aulas ordinarias (90,1%), siendo opciones mucho menos elegidas las aulas específicas en centros ordinarios o la educación combinada (4,9%, en ambos casos).

Más de la mitad de la muestra seleccionada prefiere que el apoyo se lleve a cabo dentro del aula ordinaria (58,3%). Casi la cuarta parte considera que el apoyo debe aplicarse en las aulas específicas (22,6%) y el resto (19,0%), que el apoyo puede darse indistintamente en el aula ordinaria y en la específica.

El análisis de componentes principales indica que el primer factor recoge el 37,45% de la inercia total, alcanzando entre los dos primeros factores el 51,11% del total. El primer factor incluye la actitud general hacia los alumnos inmigrantes, ubicando en el lado negativo a quienes más valoran la integración y en el lado positivo, a quienes son más escépticos. Las correlaciones entre las variables activas son todas positivas, salvo en las que la puntuación es inversa (dificultad al aula, a los compañeros y al centro). El posterior análisis de clasificación agrupa las respuestas en cinco grupos (figura 1), con inercias de 1.78, 2.05, 0.72, 0.93 y 0.58, respectivamente, y una distancia al origen de

coordenadas de 6.97, 1.38, 2.68, 4.86 y 13.35, respectivamente.

El primer grupo está compuesto por el 23.1% del profesorado y son profesionales que valoran muy positivamente la integración del alumnado inmigrante, especialmente en lo que se refiere a los compañeros (aceptación,  $\bar{x}=4.23$ ; implicación,  $\bar{x}=4.04$ ) y a las familias ( $\bar{x}=3.45$ ), así como el rendimiento ( $\bar{x}=3.90$ ) y su presencia en los centros y en las aulas (medias inferiores a 1.5).

El segundo grupo está formado por el 34.1% de los especialistas. No ven problemas debidos a la existencia de inmigrantes en los centros y en las aulas (medias inferiores a 1.6) pero encuentran una baja participación de estos alumnos en las actividades realizadas dentro de la clase ( $\bar{x}=2.93$ ). Eligen, de forma destacada, como posibles medidas para favorecer la integración, mejorar la coordinación entre distintos servicios ( $\bar{x}=4.87$ ) y fomentar la implicación de los compañeros ( $\bar{x}=4.84$ ).

El tercer grupo comprende el 17.6% de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica, quienes sí creen que este alumnado da problemas en el aula, en el centro y a los compañeros (medias entre 2.5 y 2.9) y destacan la importancia de mejorar la formación del profesorado ( $\bar{x}=4.2$ ).

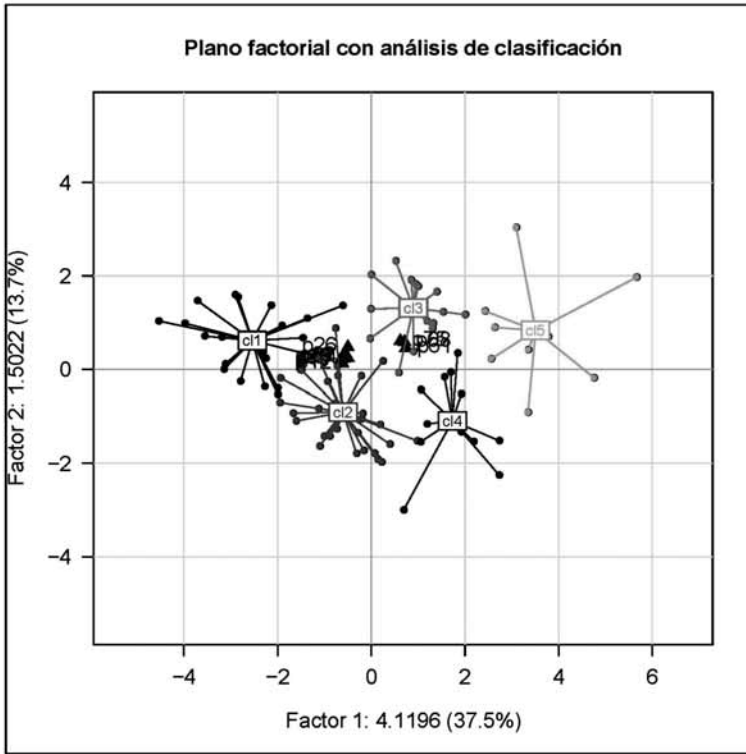


Figura 1. Plano factorial agrupando a los profesionales en cinco clases

El cuarto grupo está integrado por el 14.3% de los miembros de la muestra. Consideran que la aceptación por parte de los compañeros no es buena ( $\bar{x}=3.0$ ), que su rendimiento es poco aceptable ( $\bar{x}=2.38$ ), que las familias se implican poco ( $\bar{x}=2.0$ ), que la participación fuera del aula es baja ( $\bar{x}=2.17$ ) y que los docentes no tienen expectativas buenas hacia este colectivo ( $\bar{x}=2.23$ ).

El quinto y último grupo abarca el 11.0% de los especialistas evaluados. Este grupo claramente descontento con la integración de los inmigrantes, percibe que la aceptación ( $\bar{x}=2.90$ ) y la implicación ( $\bar{x}=2.2$ ) de los compañeros son bajas, que el rendimiento general no es bueno ( $\bar{x}=2.30$ ), que hay muy poca implicación de las familias ( $\bar{x}=1.89$ ), que participan poco dentro del aula ( $\bar{x}=2.50$ ), que la integración no funciona ( $\bar{x}=2.1$ ), que dan problemas en el centro, en el

aula y a los compañeros (medias entre 3 y 3.6) y, además, no cree que con más medios, mejore la situación del alumnado extranjero ( $\bar{x}=4.2$ ).

#### Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos son más homogéneos que en las investigaciones anteriores (Álvarez et al., 2005; Álvarez et al., 2008), en las que se ha observado cierta ambivalencia en las actitudes del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria.

Los maestros especialistas en pedagogía terapéutica son coherentes en sus respuestas. La mayor parte de los especialistas evaluados valoran positivamente la integración del alumnado extranjero. Casi todos los docentes opinan desde la experiencia, ya que han trabajado o trabajan con inmigrantes en



las aulas, lo que supone una garantía. No emiten valoraciones gratuitas, sino que se fundamentan en los años de trabajo. Sin embargo, un grupo de ellos, los que más años de antigüedad tienen en la enseñanza, considera que el alumnado inmigrante da problemas en los centros y en el aula y piden como medida principal de ayuda, la mejora en la formación de los profesionales. Es evidente que el colectivo de estudiantes extranjeros es algo nuevo en las aulas durante los últimos cursos y más aun en Asturias. Los colegios han tenido que atender de forma precipitada al problema de la multiculturalidad, que ha cogido, en muchos casos, a los docentes desprevenidos y desinformados. La presencia de alumnado extranjero en las aulas plantea mayores dificultades como por ejemplo diferencias culturales, desconocimiento del idioma en muchos casos, nivel académico distinto, problemas de disciplina derivados de la incompreensión de nuestras costumbres o escasa colaboración de las familias. Es comprensible que los maestros con más antigüedad se sientan desbordados ante la diversidad de alumnos a la que tienen que hacer frente. La experiencia no resulta una medida suficiente para cubrir las necesidades del aula y piden como medida de ayuda una mayor formación. Además, es posible que su trayectoria docente les permita ser más realistas que idealistas y por eso tengan una visión de la integración más pesimista que el resto. Gracias a ellos, los que estamos apartados de los colegios sabemos que no todo es tan sencillo, ni las leyes tan fáciles de poner en práctica.

Desde nuestro punto de vista, también es llamativo que haya un pequeño grupo de maestros, en este caso con distintos años de experiencia, que considere que los estudiantes inmigrantes en los centros nos son plenamente aceptados ni tienen un buen rendimiento. Estos profesionales son escépticos hasta el punto de considerar que ni mejorando los recursos materiales y personales se pueda favorecer la integración de estos alumnos. Estos datos son coherentes con el hecho de que no haya unanimidad respecto a la modalidad de escolarización más conve-

niente para el alumnado extranjero. Es significativo que una pequeña parte de la muestra sea partidaria de la educación combinada o de las aulas específicas, medidas que no contribuyen a que se produzca una integración total, y que algunos piensen que el apoyo se ha de administrar fuera de la clase ordinaria. A nuestro modo de ver, estos datos son indicativos de que la inclusión sin más, no basta. Los maestros especialistas detectan necesidades que no se pueden satisfacer en condiciones normales y por eso apuestan por otras formas de escolarización y de apoyo. Puede ser que el origen de todo esté en el desconocimiento del idioma. Se debería comenzar por asentar el manejo de la lengua. Los docentes que optan por otras formas de escolarización o apoyo fuera del aula, es probable que estén pidiendo, además de mejorar los recursos, un mayor refuerzo en el idioma.

Los resultados de la investigación que nos parecen más aprovechables, ya que dan luz sobre lo que es posible mejorar de la integración del alumnado extranjero y cómo hacerlo, indican que son necesarios más medios personales y materiales. Los recursos son el mayor exponente del tipo de enseñanza que se está realizando y hasta el momento, en lo que respecta a la enseñanza en contextos multiculturales, el despliegue de materiales referentes a la diversidad cultural se hace de forma puntual y generalmente desconectada del resto del currículum (Arroyo, 2005).

Los maestros que ejercen en Asturias se quejan de no disponer de suficiente formación para afrontar la diversidad cultural; de tener que atender un excesivo número de estudiantes por aula, cada uno con sus problemas, a los que hay que añadir el desconocimiento del idioma en muchos casos; de que no hay suficientes maestros; de que los equipos de orientación no cubren las necesidades; de la ausencia de una buena coordinación entre los distintos servicios (centros escolares, ayuntamientos, Consejería,...); de la falta de más recursos materiales (espacios de trabajo, programas,...) y de la ausencia de incentivación a los profesionales. Se quejan, sobre todo, de que las familias no se im-

plican como deberían en el proceso educativo de sus hijos, aunque es comprensible debido a la complicada situación que viven muchas de ellas (miembros que viven en otros países, necesidades económicas, desempleo,...). Sin embargo, resulta llamativo que lo que consideran menos necesario sea utilizar medidas disciplinarias más restrictivas, a pesar de que la violencia en los centros y la indisciplina son problemas acuciantes en la actualidad.

A la vista de todos los datos recogidos en la investigación, se puede concluir que la mayoría de los maestros especialistas en pedagogía terapéutica, perciben que la integración del alumnado extranjero funciona bien. Las actitudes que observan en los compañeros, los docentes u otros miembros de la comunidad educativa son positivas. No hay rechazo, participan en las actividades del aula y del centro y no hay bajas expectativas hacia estos estudiantes. Sin embargo, estos

profesionales sí consideran que es necesario mejorar los medios personales y materiales, al igual que la modalidad de apoyo.

Los resultados son alentadores, ya que mejorando los recursos, el funcionamiento de la integración sería perfecto. Las reticencias que se observan en los maestros, desde nuestro punto de vista, desaparecerían si los centros estuviesen más dotados para hacer frente a la multiculturalidad y los profesionales mejor formados. El cambio de actitudes, que sería lo más difícil de lograr, no sería necesario, ya que no hay rechazo hacia los estudiantes extranjeros y disfrutan de los mismos derechos y deberes que el resto.

#### Agradecimientos

Esta investigación ha sido subvencionada por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Oviedo, dentro del marco de ayudas a la investigación (Referencia UNOV-08-MB-10).

#### Referencias

- Alemany, I. (2004). Las actitudes de profesorado ante el reto de integrar a alumnos con N.E.E. Una propuesta de trabajo. *Polibea*, 72, 44-51.
- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la enseñanza secundaria obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56-61.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Arroyo, R. (2005). Problemas relacionados con el contexto multicultural. Evaluación e intervención educativa. En F. Salvador (Coord.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 299-320). Málaga: Aljibe.
- Avaramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44.
- Campo, M.A., Hernández, M., Castro P. y Álvarez, E. (2008). La situación de los alumnos extranjeros vista por los maestros de primaria. *Aula Abierta*, 86, 205-214.
- Colectivo Ioé (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Universidad de Granada.
- Colectivo Ioé (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: CIDE.
- Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias y CIDE (2003). *La atención a alumnos inmigrantes en la comunidad autónoma de Asturias*. En <http://www.educastur.princast.es/info/calidad/informes>
- Echeita, G. (2004). La situación educativa del alumnado con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. *Psicología educativa*, 10(1), 19-44.
- García, R. y Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes: programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 317-336.
- García, R. y Sales, A. (1998). Formación de actitudes interculturales en la educación secundaria: un programa de educación intercultural. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 10, 189-204.
- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J. L. y CIDE (1998). *Cator-*

- ce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J. L. y CIDE (1999). *Las desigualdades de la educación en España II*. Madrid: CIDE.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa, D. L.
- Husson, F. Josse, J., Le, S. y Mazet, J. (2008). *Factominer: Factor analysis and data mining with r*. (Rpackage version 1.10). En <http://factominer.free.fr/index.html>, consultado el 14/01/2009.
- Inglés, C. J., Xavier Méndez, F., Hidalgo, M.D, Rosa, A.I. y Estévez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 9(2), 71-87.
- Lebart, L., Morineau, A. y Piron, M. (2000). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Paris: Dunod.
- Luengo Latorre, J.A. (2002). Acogida e integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo madrileño (Una aproximación al complejo fenómeno de la inmigración y sus implicaciones en el diseño y desarrollo del sistema educativo regional). *Psicología Educativa*, 8(2), 63-88.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988). *Evaluación de la integración escolar. Primer informe*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Evaluación de la integración escolar. Segundo informe*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Evaluación del programa de integración*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2004). *Estadísticas de la educación en España. Datos y cifras del curso escolar 2004/2005*. En <http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/cifras>, consultado el 24/03/2007.
- Muñoz-Repiso M. (1992). *Las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- Pardo, C. y del Campo, P. (2007). Combinación de métodos factoriales y de análisis de conglomerados en R: el paquete FactoClass. *Revista colombiana de estadística*, 30(2), 231-245.
- Sánchez, A. y Torres, A. (2002). *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- R Development Core Team (2007). *R language and environment for statistical computing*. En [www.z-project.org](http://www.z-project.org).
- Rodríguez, G., Romero, J. F., Luque, D. y Rocío, L. (2002). Integración escolar y rendimiento académico de una muestra de alumnos inmigrantes de Algeciras. *Psicología Educativa*, 8(1), 5-20.



# La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente

Marta Ceballos Fernández  
Universidad de Oviedo

El estudio de carácter exploratorio que presentamos a continuación ha sido emprendido con la finalidad de conocer, partiendo del testimonio de los padres gays y de las madres lesbianas, cómo las parejas homosexuales educan a sus hijos e hijas en la diversidad familiar, y cuál es la situación concreta de los centros escolares en esta materia. De igual modo, analizamos los posibles desequilibrios entre ambos contextos educativos en este área detectando, a su vez, las demandas que las parejas participantes perciben para compensar dichas carencias. En la investigación participaron cuatro familias homoparentales con hijos e hijas en edad escolar. A través del empleo de entrevistas en profundidad analizamos sus discursos sobre los temas reseñados. Los resultados obtenidos nos permiten concluir que existe una clara disfunción entre el contexto educativo familiar y escolar en materia de educación afectivo-sexual. Para cubrir esta descompensación, las parejas homosexuales reclaman, unánimemente, que la homoparentalidad no se aborde como un caso aislado en el aula, sino como una tipología familiar que responde al carácter poliédrico de la realidad familiar.

*Palabras clave:* Familias homoparentales, hijos e hijas con progenitores homosexuales, educación formal, educación afectivo-sexual.

*The formal education of sons and daughters from homoparental families: the clash between family and school.* The following exploratory study which we present has been undertaken with the aim of knowing, according to the statement of gay fathers and lesbian mothers, how homosexual couples educate their sons and daughters in familiar diversity, and what the concrete situation of school centres in these matters is. At the same time, we analyze the possible unbalance between both educational contexts in this area detecting, as well as, the demands which the participant couples perceive in order to compensate this gap. Four homoparental families, with sons and daughters in their primary school years, contributed to the research. By the use of in-depth interviews we analyze their speeches on the outlined topics. The results we have been provided allow us to conclude that an evident dysfunction exists between familiar and formal educational contexts as a matter of a sexual-affective education. In order to mend this flaw, the homosexual couples claim, with full agreement, that homoparentality should not be dealt with as an isolated case in the classroom, but as a familiar typology that responds to the polyhedric character of the familiar reality.

*Keywords:* Homoparental families, sons and daughters with homosexual parents, formal education, sexual-afective education.

experiencias educativas que se viven en ambos medios son cardinales en la conformación de su desarrollo personal, cognitivo y emotivo. De este modo, familia y escuela son dos escenarios marcados por su alto valor pedagógico, pues su meta final reside en la educación y promoción del desarrollo personal de los chicos y las chicas.

Pese a este denominador común, el problema se presenta cuando los procesos educativos que tienen lugar en ambos contextos no están conectados o presentan un cierto desequilibrio. La existencia de posibles distensiones entre el entorno familiar y el sistema educativo formal puede provocar así, según Oliva y Palacios (2005), una serie de consecuencias negativas en el desarrollo del menor inducidas por diferentes circunstancias: 1) niños y niñas que viven en el colegio experiencias totalmente dispares y disociadas respecto a su realidad familiar; 2) incongruencia evidente en relación al trato que reciben y conductas que se dan entre ambos escenarios; y 3) cuando los valores familiares no se armonizan con los escolares.

Al hilo del planteamiento anterior, y de la temática que corresponde al presente artículo, el hecho de que las experiencias vitales de un niño o niña con padres gays o madres lesbianas no encuentre, por ejemplo, reflejo o referentes de su realidad familiar en el sistema educativo debe considerarse como un factor de alto riesgo en el desarrollo concreto de esos niños y niñas. Este aspecto es de suma importancia si además consideramos, según mantiene López (2004), que determinadas tipologías familiares, como las homoparentales, pueden acarrear ciertos hándicaps en el desarrollo y socialización de los chicos y chicas que crecen en este tipo de familias, motivados no por el estilo de crianza de los progenitores homosexuales, sino porque el medio social puede actuar como una fuente de amenaza que responde a través de la homofobia y hostilidad social. De esta forma, la ausencia de modelos educativos en la enseñanza formal que respondan a las necesidades de los alumnos y las alumnas con orientación homosexual y/o de fami-

lias homoparentales, dificulta la aceptación de su condición sexual y/o la normalización de la identidad sexual de sus progenitores, respectivamente.

En este sentido, existen estudios que evidencian cuál y cómo es la situación que atraviesa el sistema educativo en el tratamiento de la homosexualidad. Tal es el caso del informe realizado por el Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (C.O.G.A.M.) que constata que los centros escolares de la Comunidad de Madrid desconocen y obvian la realidad homosexual e, incluso, invisibilizan situaciones de homofobia (Generelo y Pichardo, 2006). De igual modo, el mismo estudio pone de manifiesto que el discurso que se emplea en las aulas es eminentemente heteronormativo y que la educación en la diversidad afectivo-sexual queda reducida a la disposición de los docentes sensibilizados en el tema (Generelo, Pichardo y Galofré, 2008) o, como apunta Herrero (2001), a la voluntad individual de algún profesor o conferenciante invitado. Al mismo tiempo, casuísticamente las personas que se involucran más en el tema responden a un perfil particular: profesores y orientadores jóvenes y, sobre todo, mujeres (Generelo, 2004).

En línea similar a los resultados obtenidos por la citada investigación, se postula Alas (2002) declarando que el sistema educativo, fundamentalmente la Educación Primaria y el Bachillerato, obvia por completo el tema de la homosexualidad. Además, advierte una situación paradójica en tanto que continuamente se está enfatizando desde los centros escolares la importancia de la educación para la diversidad, mientras la realidad demuestra que esta premisa queda reducida a una declaración de buenas intenciones. Es sumamente importante que esta proposición se lleve a la práctica, de forma que el sistema educativo plantee sistemáticamente, como tema en las aulas, la diversidad familiar y afectivo-sexual, ya no sólo por los chicos y las chicas homosexuales y los hijos e hijas de padres y madres homosexuales, sino también de cara a que el resto de alumnos y de

alumnas heterosexuales de familias heteroparentales aprendan a convivir democráticamente en la pluralidad y tolerancia a la diversidad familiar (Generelo, 2004; Platero y Gómez, 2007).

Con la finalidad de trabajar la educación afectivo-sexual en el aula se han elaborado ex profeso multitud de unidades didácticas y materiales curriculares (Alonso, Brugos, González y Montenegro, 2004; Barrabín, 2000; Carbonell, 2006; Equipo coordinador del programa de educación afectivosexual Harimaguada, 2000a, 2000b; Platero y Gómez, 2007) con los que se pretenden ampliar los referentes de los educandos sobre la diversidad sexual y familiar, adquiriendo, a su vez, nociones positivas sobre las mismas. Además, los programas educativos y las propuestas curriculares son un factor determinante en el cambio de las actitudes homófobas (Soriano, 1995).

En consonancia con el planteamiento anterior, en una investigación emprendida por Toro-Alfonso y Varas-Díaz (2004) se concluye que los prejuicios y el distanciamiento social respecto a las personas con orientación homosexual está influido por ciertas variables: sexo, religión y contactos. En cuanto al último factor destacado, se constata que el conocimiento directo de gays y de lesbianas aminora contundentemente los prejuicios y niveles de homofobia. Por tanto, los centros escolares deberán promover que la orientación sexual sea un tema explícito e integrado en la realidad del aula. Sin embargo, existen una serie de condicionantes que ralentizan el abordamiento de la diversidad afectivo-sexual en las clases: el miedo a que la homosexualidad pueda ser inducida, es decir, a que pueda ser una conducta aprendida por el alumnado, y el temor a la estigmatización por parte del profesorado (Generelo y Gimeno, 1999).

Desde un punto de vista legislativo, con la aprobación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, se introdujeron importantes innovaciones en el sistema educativo español pues se marcaban, por primera vez, unas directrices en torno a la educación en valores, haciendo

hincapié en la igualdad entre sexos, rechazo a cualquier tipo de discriminación, respeto y tolerancia hacia las culturas o fomento del espíritu crítico (Platero y Gómez, 2007). Actualmente, con la implantación de la Ley Orgánica de Educación, LOE, en el año 2006, y la nueva asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, se dibuja, nuevamente, una situación esperanzadora para el abordaje en el aula de temas como la homosexualidad y la homoparentalidad; no obstante, la objeción escolar en torno a esta asignatura ya es una realidad.

En definitiva, la escuela, según mantiene López (2006), podrá actuar de dos formas bien marcadas: ser una institución reproductora del orden social o actuar de acuerdo a una filosofía impregnada del valor a la diversidad. Todos los centros escolares reivindican la educación en la diversidad, pero muchos de ellos aún siguen silenciando realidades sociales y familiares manifiestas, como la homosexualidad y la homoparentalidad.

### Objetivos

En esta tesis, la presente investigación se realiza con la finalidad de estudiar, partiendo de las experiencias de vida de las personas con orientación homosexual, determinadas cuestiones ligadas a la educación que reciben sus hijos e hijas en el entorno familiar y en los centros educativos sobre la diversidad familiar y afectivo-sexual. Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos: 1) conocer cómo las parejas homosexuales educan a sus hijos e hijas en la diversidad familiar; 2) valorar, a partir de los discursos de los padres y madres homosexuales, cuál es la situación actual que atraviesa el sistema educativo en el abordaje de la diversidad familiar y afectivo-sexual; 3) analizar posibles distensiones sobre la diversidad familiar entre la educación recibida en el núcleo familiar y los centros escolares, y, finalmente, 4) detectar posibles demandas y propuestas de mejora por parte de los progenitores homosexuales para subsanar los desequilibrios encontrados.

La necesidad de investigar estos aspectos es perentoria, en tanto que las referencias de investigaciones en nuestro país son bastante reducidas. Por ende, dicho estudio es enriquecedor en la medida que puede aportar datos de interés para el progresivo desarrollo de investigaciones que aborden la homoparentalidad no sólo desde un criterio sociológico, sino también desde un punto de vista educativo.

### Método

#### *Muestra*

La condición esencial de la muestra era que ésta estuviese constituida por parejas homosexuales de hombres o mujeres que cohabitasen y tuviesen hijos o hijas a su cargo. No obstante, establecimos una serie de criterios y de consideraciones a la hora de definir mejor la muestra de estudio. Uno de ellos fue la parentalidad. En este caso no se planteó la objeción de que el niño o la niña fuera de los dos miembros de la pareja; sin embargo, sí fue obligatorio que tuviesen un hijo o una hija en edad escolar. Otro criterio fue la zona geográfica y la edad. En este sentido, dada la dificultad de localizar a la muestra, se contempló como válida a cualquier pareja de homosexuales, que cumpliera con lo requerido, sin importar su Comunidad Autónoma o rango de edad. Por último, un tercer criterio fue el estado civil. Respecto a esta variable es importante destacar que no fue un criterio aplicado a la selección de los casos.

Por razones prácticas, en el momento preciso de localizar a las familias homoparentales, empleamos el muestreo de “bola de nieve”. El intento de búsqueda de las familias se realizó desde tres vertientes: a) contacto con asociaciones de gays y de lesbianas, así como de familias homoparentales exclusivamente; b) a través de personas con orientación homosexual; c) mediante sujetos con orientación heterosexual que nos podían poner en contacto con alguna familia homoparental o persona homosexual que pudiera saber de alguna familia homoparental.

Se localizaron a cuatro familias homoparentales que atendían a los criterios establecidos. La muestra total estuvo compuesta por dos familias homoparentales encabezadas por hombres y dos por mujeres; de éstas, tres familias eran de la Comunidad de Madrid y, la restante, de Andalucía. En cuanto a la edad, todos ellos se situaban en una franja superior a los 30 años. El 87,5% eran activos/ activas a tiempo completo, y el tiempo mínimo de relación en pareja era de 5 años. Finalmente, cada una de las familias representaba una forma distinta de ejercer la parentalidad: madres con hijos de una relación heterosexual anterior, madres con hijas por inseminación artificial, padres con hijos adoptados y varones con niños en acogimiento permanente.

#### *Instrumentos*

La recogida de datos se realizó mediante la técnica de la entrevista en profundidad. A través de la implementación de dicho instrumento pudimos recabar, partiendo de los relatos de los padres gays y de las madres lesbianas entrevistados, abundante información verbal sobre los temas que nos incumben, a saber: educación afectivo-sexual en las familias homoparentales; educación afectivo-sexual y en la diversidad familiar en los centros escolares; diferenciar pautas educativas entre la familia y la escuela en esta materia; y, por último, demandas y sugerencias de los padres y madres para solventar posibles carencias o lagunas del sistema educativo en este área.

Las entrevistas, de carácter semi-estructurado, fueron elaboradas ad hoc para el presente estudio. A cada una de las ellas asistimos con un guión de preguntas, con la finalidad de cerciorarnos de que los temas principales eran, como sostienen Taylor y Bogdan (2004), explorados con un cierto número de informantes.

Igualmente, elaboramos dos guiones de preguntas; con el primero de ellos acudimos a la primera entrevista. Como consecuencia de la reflexión que se realizó después de ésta, concluimos la necesidad de reformular determinadas preguntas del mismo, que nos



permitió matizar el instrumento de recogida de datos.

Algunas de las cuestiones que se formularon fueron las siguientes: ¿Cómo se educa y se construye una familia desde la diversidad familiar y sexual? ¿Cómo se explica desde la familia a un niño o a una niña en edad escolar conceptos como la homosexualidad y la homoparentalidad? ¿Cómo creéis que se explica esto desde la escuela? ¿Opináis que la educación desde la familia, en relación a este tema, se contradice con la que se da en las escuelas?

La información recogida en las pertinentes entrevistas se completó con la aplicación de una ficha de datos sociodemográficos que se presentaba a los padres y madres en el momento inicial al desarrollo de la entrevista. El objetivo de ésta era obtener, de forma rápida, un conjunto de datos sobre su estructura familiar, como la edad, el estado civil, el número y la edad de sus hijos e hijas o, la opción por la que ejercen la maternidad/ paternidad.

#### *Procedimiento*

La recogida de datos tuvo lugar entre los meses de febrero y marzo de 2008. Aunque a las personas participantes se las había informado previamente de la finalidad de la investigación, todas las entrevistas comenzaron con una exposición de nuestros objetivos, enfatizando en la confidencialidad de sus testimonios. Además, era requisito indispensable para la realización de las entrevistas que estuvieran presentes los dos miembros de la pareja, con el objetivo de que el contexto de la entrevista se viera enriquecido por las aportaciones de ambos cónyuges. En todo momento se ha intentado crear un clima apropiado de respeto, para que los entrevistados se sintiesen cómodos. Además, procuramos transmitir una valoración muy positiva de sus aportaciones.

El análisis de la información se ha realizado manualmente, con la finalidad de conservar al máximo el carácter cualitativo del estudio, para lo cual las entrevistas fueron transcritas a papel. Asimismo, el traba-

jo con las entrevistas realizadas requiere el uso de una aproximación analítica, propia de una metodología cualitativa, que se basa en el análisis de contenido (Valles, 2000). A tal fin, se distinguieron tres niveles de análisis: 1) Clasificación temática de las distintas ideas que son verbalizadas en las entrevistas, elaborando, a partir de ello, un sistema de categorías. Ello ha supuesto la realización de diversas tareas. En primer lugar, identificar y localizar toda la información disponible y, a posteriori, cotejar la información obtenida tratando de dar una denominación común a un conjunto variopinto de fragmentos de discurso que respondían a una misma idea. 2) Descripción del contenido de las transcripciones, incluyendo comentarios de los participantes en relación con los tópicos específicos que se tratan en cada momento. 3) Interpretación teórica del contenido descrito en el segundo nivel de análisis. Este tercer punto, implicó la elaboración de las pertinentes conclusiones, estableciendo posibles relaciones de nuestros resultados a la luz de determinados desarrollos teóricos e investigaciones similares.

#### **Resultados**

A continuación, presentamos los resultados más destacados de la investigación; éstos irán acompañados de determinados fragmentos discursivos que, por su claridad expositiva, permiten ejemplificar las ideas que queremos reseñar.

#### *¿Cómo se educa en el valor de la diversidad en familia?*

La idea o concepto de familia que tratan de inculcar los padres gays y las madres lesbianas a sus hijos y a sus hijas se fundamenta en la diversidad y en la pluralidad. Les presentan una realidad familiar que es heterogénea y múltiple (véanse los dos primeros fragmentos discursivos). La forma o el modo de educar en la diversidad de estas familias se consigue con una herramienta concreta que proporciona el día a día: la normalidad (véanse las tres últimas citas textuales).

-“(...) la intentamos transmitir que hay muchos tipos de familias...que en la mayoría de las familias hay un papá y una mamá y algún hijo...” (Mujer, E4)<sup>1</sup>.

Añade su pareja: “Pero que luego las hay de dos mamás...como en su clase, que hay varias de una mamá...” (Mujer, E4).

Opina la primera: “Claro...además...también, es que ahora, en Madrid, hay mucha variedad...”.

-Entrevistadora: “¿Qué idea/ concepto de familia tratáis de transmitir al niño?”.

“El de amplia, de que no hay un modelo de familia, de que hay muchísimos... (...) plural...” (Varón, E3).

-Entrevistadora: “¿Cómo se educa y se construye una familia desde la diversidad?”.

“Pues con la normalidad, no haciendo esfuerzo ninguno...” (Varón, E1).

Explica su pareja: “Además, nosotros no pensamos que seamos bichos...bichitos... en ningún momento...es que para mí no hay diferencias ¿entiendes?; nuestro día a día es el mismo que hace veinte años pero ahora con un hijo; ¿me entiendes?, que es lo mismo, que hacemos nuestra rutina del día, nuestro trabajo, nuestro niño y nuestra casa, y tú no estás pensando en soy homosexual y tengo que... ¿sabes?...” (Varón, E1).

Matiza el primero: “Es que D.<sup>2</sup> -su hijo- vive como otro niño normal”.

-“Pues con normalidad, tú haces lo mismo que hace todo el mundo, te levantas, llevas al niño al colegio...con normalidad...como hacemos todos...” (Mujer, E2).

-“No la explicas casi todo, pero se lo explicas con normalidad, más o menos, adaptado a su nivel, entonces, creas confianza...y yo creo que, en ese sentido, ella ve que nos pregunta cualquier cosa y se lo explicas y...ella aprende que hay cosas diferentes, no le ocultas nada, no tratas de enmascarar realidades que, a lo mejor, no gustan...y yo creo que eso una tarea fun-

damental, el pensar que los niños aunque son pequeños, son capaces de entender...” (Mujer, E4).

Respecto a la educación en valores, nos ha llamado la atención que las parejas entrevistadas hiciesen mención de valores muy similares en la educación de sus hijos e hijas, entre los que sobresalen la tolerancia y el respeto a la diversidad. Así, su sistema axiológico se rige por patrones muy análogos:

-“¿Los principales? En el respeto y en el cariño” (Varón, E1).

Añade su pareja: “Sobre todo en el respeto” (Varón, E1).

Explica el primero: “(...) quiero que sea educado, quiero y, sobre todo, que sea una persona sensible, que sepa dar mucho cariño y sepa respetar a los demás”.

-“Yo diría en el respeto y en la igualdad, y en el diálogo también...” (Mujer, E2).

Explica su pareja: “(...) sí, eso, respetar, tolerar y, luego, expresar también los sentimientos, sacar fuera...no dejarse nada dentro ¿no?...” (Mujer, E2).

-“Pues mira, fundamentalmente, que sea una persona tolerante...me parece...y respetuosa con los demás...nos parece, fundamental, que sea respetuosa con todo el mundo, que trate bien a las personas...por la realidad que aprenda que hay otros, esa forma de ver el mundo también hará que ella se respete a sí misma...es un trabajo fundamental...” (Mujer, E4).

Añade su esposa: “El aprecio del otro como un igual...” (Mujer, E4).

-“Sí, respeto al distinto, tolerancia a la diversidad...” (Varón, E3).

Completa su pareja: “Que todo el mundo es diferente...” (Varón, E3).

Matiza el primero: “Diferente y todos...”.

Expone el segundo: “Es que nosotros estamos más sensibilizados...”.

Confirma el primero: “Claro...”.

Tomando como referente el último fragmento discursivo (E3), podemos comprobar cómo ellos son conscientes y entienden que como padres gays y madres lesbianas intentan enfatizar, en la educación de sus hijos e hijas, en valores concretos y específicos, en otro tipo de aspectos, en los que ha marcado un papel crucial su orientación sexual. En este sentido, su trayectoria de vida, influenciada en gran medida por su homosexualidad, parece determinar ciertos aspectos relacionados con la crianza de sus hijos e hijas: “a lo mejor... por nuestra propia historia personal intentas inculcar en tus hijos... porque has reflexionado más, mucho más a veces... el intentar ciertas cosas que no quieres porque las has sufrido tú...” (Mujer, E2).

*¿Cómo se educa en el valor de la diversidad en la escuela? Los profesores y el material curricular*

El problema radica cuando este tipo de valores que tratan de transmitir a sus hijos e hijas chocan con los que se proporcionan en las escuelas o que sus hijos e hijas adquieren a través de las relaciones con sus iguales en los centros escolares. De este modo, los padres y madres afirman que la educación desde la familia en relación a este tema se contradice con lo que se está inculcando en los centros educativos. Por este motivo, las parejas participantes declaran que la diversidad familiar debe ser un tema obligatorio a abordar en las aulas, especialmente cuando hay niños y niñas con familias que no son heteroparentales. En otros casos, entienden que debe ser una cuestión a trabajar independientemente de que en las clases haya o no chicos y chicas procedentes de otro tipo de familias que no sea la nuclear- heteroparental:

–“Entonces, yo creo que eso debería estar incluido en *Educación para la Ciudadanía*, para todos los niños, yo creo es eso...debería ser algo que se explicase a los niños pequeños, porque es algo normal...y ellos...los niños ven con normalidad las

cosas, es algo curioso, realmente...*no, es que tal...*...los niños, precisamente, los niños no se comen la cabeza, los niños aceptan las cosas con normalidad, los que les complicamos la vida somos nosotros...” (Mujer, E4).

–“Pues yo creo que en los momentos en los que toca hablar del tema de la familia ¿no?...hombre...de cero a tres no creo que se les explique pero de tres a seis...como le pasó a O. *-su hijo-* pues cuando sea la semana de la familia o cuando sea la semana del día del padre o del día de la madre, explicarles..., darles referencias... que hay otros tipos de familias, etcétera, etcétera, yo creo que deberían de existir más referentes...y más variedad” (Mujer, E2).

–Entrevistadora: “¿Opináis que la educación desde la familia, en relación a este tema, se contradice con lo que se da en las escuelas o, en ocasiones, ni se da?”.

“(...) sobre todo si hay alguien en clase...me parece...” (Varón, E3).

Explica su pareja: “Y ahora, aunque no haya nadie en clase...desde el momento que ya la legislación contempla a las parejas homosexuales, a las bodas, yo creo que tiene que estar incluido en los programas de... ¿no?...en los programas educacionales...” (Varón, E3).

–“Sí *-se refiere a que existen contradicciones entre la familia y la escuela-* pero en la casa recibe una cosa y en el colegio recibe otra información, ya no, solamente, es un punto de mira exclusivo de las casas, hay otro punto de mira que es el de los colegios. Nosotros tuvimos una profesora con D. *-su hijo-*, el año pasado, que hacía mucho hincapié, M. *-nombre de la profesora-*, hacía mucho hincapié en eso y, además, decía ella que muchas veces hacía referencia, o sea, como ejemplo, a dos hombres e incluso ponía como referencia a los papás de D. *-su hijo-*. Eso estaba muy bien, esa es la mejor forma con la que puedes conseguir que un niño no vea tan extraño esto” (Varón, E1).

Y más adelante continúa diciendo: “Cada vez que se haga referencia a la familia, en vez de poner un señor y una señora, se puede poner a dos señores, a dos señoras, y a las señoras, evidentemente, porque es lo que más hay”.

Algunas parejas destacan que el material escolar no está lo suficientemente adaptado a la realidad familiar actual, no sólo en lo que se refiere a las familias homoparentales sino a otras tipologías. Advierten que los modelos de familias que se presentan en los libros escolares están cambiando ligeramente, pero no lo suficiente como para mostrar la diversidad familiar en su plenitud. La falta de materiales educativos que contemplen este tipo de referentes familiares implica que sean las propias madres y padres los encargados de buscar diversos materiales adaptados a su realidad familiar (E2). Además, declaran que tanto en los discursos del profesorado como en los libros de texto el referente continuo es la figura materna (E4):

–“La escuela, yo creo...que el trabajo fundamental es que enseñen que hay diversos tipos de familias, que no lo enseñan...los libros están pensados para la familia tradicional y, como mucho, para la familia extensa... (...); entonces, yo creo que, ahí, es fundamental que empiecen a aparecer pues...bueno, empiezan a aparecer madres y padres solteros, sobre todo, madres, pero tampoco es algo que abunde mucho en los libros de los críos...”. (Mujer, E4).

En otro punto de la entrevista señala su pareja: “En el colegio es *porque vuestra mamá, porque vuestra mamá...* (...); es la madre prioritariamente...” (Mujer, E4).

Corroborla la primera: “Es la madre siempre...”.

Insiste la segunda: “La madre es muy poderosa, muy, muy poderosa...hasta en los libros de texto educativos, la profesora cuando habla dice, *decirle a mamá que te néis que traer pinturas...*”.

–“Hay veces que en...los libros de texto, el material *-se refiere al escolar-*...

de los colegios, sí que se contradice porque en realidad...o sea, la realidad de las familias de los niños es mucho más diversa que lo que se recoge a veces en los libros de texto o en los materiales con los que se trabaja; cuando se habla de... cuando se trata de las familias...esto a mí me lo explicaban en la escuela infantil... que como son tan pequeños y son conceptos muy ambiguos para ellos, pues que si se da el caso de que una de las familias de los niños es una familia compuesta sólo de padre e hijo o hija pues se habla de ese caso; si se da el caso de madre, pareja-mujer y niño, pues se habla de ello, pero luego, posteriormente, cuando ha ido creciendo O. *-su hijo-*, incluso, en los comunicados, en los ejercicios de las tareas domésticas, *¿en qué colabora tu padre? ¿en qué colabora tu madre?*, no ya porque seamos una familia homoparental sino porque hay familias que sólo están compuestas de madre y niños, de padre y niños, de abuelo y niños, entonces...creo que con el material que se trabaja en los colegios... (...) todavía no abarca toda la diversidad que es real...y es real...o sea...” (Mujer, E2).

Reitera su pareja: “Y yo insisto, es que en el tema de la diversidad familiar se incluye todo, es que no aparecen referencias de...de niños que sus padres son inmigrantes... (...) y es que han nacido en España esos niños...no hay referencias de...es la mayoría lo que domina...con un poquito que te sales de la norma pierdes status, quiero decir, los niños así muchas veces, difícilmente, se pueden colocar en muchos aspectos, porque es que necesitan referencias en los dibujos animados, necesitan también referencias en los libros de texto...” (Mujer, E2).

Y más adelante interviene nuevamente la primera: “Entonces en eso O. *-su hijo-* tiene ventajas porque como yo trabajo aquí *-se refiere a la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid-*, y pues...y teniendo aquí el centro de documentación pues sí que le hemos llevado alguna vez algunos cuentos de dos mamás...”.

Los padres y madres participantes han percibido que sus hijos e hijas han aprendido en los centros escolares otro tipo de comportamientos y de actitudes que no son los que ellos les han inculcado a sus hijos e hijas. El centro escolar se convierte, así, en un crisol de influencias que distan de lo que los padres y madres han transmitido a sus hijos e hijas. Las relaciones con sus iguales en los colegios promueve la adquisición de comportamientos estereotipados en sus hijos e hijas que primeramente no manifestaban. En este sentido, recogemos el testimonio de dos parejas (E3 y E1) que explican la reticencia de sus hijos a querer vestirse con prendas de color rosa porque alegan que eso no es propio de su sexo. En el primer fragmento discursivo, recogemos el testimonio de dos madres (E4) que constatan como desde que su hija va a la escuela ha cambiado su concepto de noviazgo y forma de vestir:

-“Ella...C. -su hija- tiene novios, cuando era pequeña tenía novios y novias, y tenía una vecina y, a veces, decían *somos novias*, como otra opción más y...ahora sólo tiene novios...y le preguntas *¿pero no tienes novia?, jno, no puede ser!*, entonces... *¿y nosotras...?...*” (Mujer, E4).

Y más adelante se le pregunta: “¿Creéis que esta influencia viene del colegio...?”.

Responde su pareja: “Sí, de siempre...” (Mujer, E4).

Expone la primera: “Aquí no somos ni princesas, ni...o sea...”.

Añade la segunda: “Desde pequeña...”.

Declara la primera: “Aquí no somos...ni nos maquillamos mucho, ni de rosa, ni de lazos...y ella tiende a esos roles...le gusta todo eso mucho...”.

Matiza la primera: “Es de rosa y tutú...y de maquillaje...”.

-“Bueno, algunas veces ha venido del colegio diciendo...” (Varón, E3).

Expone su pareja: “Intentamos quitarle esas cosas...a veces...” (Varón, E3).

Responde el primero: “Sí...cuando viene con alguna...por ejemplo...con lo del color rosa...”.

Asiente el segundo: “Sí, la ropa rosa...”.

Entrevistadora: “Eso pasa mucho...”.

Declara el segundo: “Viene del colegio y dice *el rosa es de chicas, de niñas...y yo no soy una niña...*”.

Interviene el primero: “Pues se lo dices, pero tampoco...si al final no quiere ponérselo...”.

-“Él curiosamente ha marcado alguna vez con los colores, pienso que en el colegio están tratando con los críos algo de eso... (...) porque a veces... tiene un jersey rosa, por ejemplo, y él *¡papá rosa no, que es de niñas!* dice...” (Varón, E1).

Interviene su marido: “O, por ejemplo, yo con el tema del muñeco, cuando le dijimos que queríamos que tuviese una hermana, yo lo primero que le propuse fue, *¿le decimos a los reyes que te traigan un nenuco? y empiezas a aprender a poner pañales, a dar el biberón*, y dice *no papá eso es para E. -su prima-...*” (Varón, E1).

### Discusión y conclusiones

A través del análisis de los discursos de las parejas entrevistadas, hemos podido comprobar, claramente, como existe discontinuidad, término que acuñan Oliva y Palacios (2005), entre las experiencias educativas de las familias homoparentales y las vivenciadas en el centro escolar.

Los resultados obtenidos en la presente investigación nos permiten concluir, con cierta prudencia dado el carácter exploratorio del estudio, la heteronormatividad del discurso del profesorado, así como su escasa implicación en temas concernientes a la homosexualidad y la educación afectivo-sexual, aún existiendo en sus clases niños y niñas procedentes de familias homoparentales (Generelo y Pichardo, 2006; Generelo et al., 2008). Igualmente, se constata la deficiencia, a la par que insuficiencia, del material escolar, pues éste no vela por las necesida-

des de sus hijos e hijas. En este sentido, los padres y las madres entrevistados subrayan la necesidad apremiante e inminente de un cambio en el abordaje de la educación afectivo-sexual en el sistema de enseñanza formal, que respete y presente con naturalidad la diversidad familiar actual. Ésta es la premisa esencial que se ha de dar para que familia y escuela converjan en la educación de los niños y niñas que se desarrollan en el seno de familias homoparentales.

Por ende, la solución ideal, para conseguir una situación de equilibrio o de continuidad entre ambos sistemas educativos, implica necesariamente un cambio sustancial en el tratamiento de la homosexualidad en los centros escolares que se podría resumir en los siguientes indicadores: 1) abordaje sistemático de la homosexualidad, evitando que se abarque como un tema subsidiario; 2) adaptación del material curricular a las necesidades de los hijos e hijas de familias homoparentales; 3) cambio de actitud y reajuste del discurso del profesorado a las circunstancias concretas de estos niños y niñas.

Evidentemente, somos conscientes de que todo ello conlleva un reto educativo de enorme complejidad (Generelo et al., 2008), pues supone un cambio de tres vertientes, de tres ejes cardinales en los que se sustenta la actividad educadora en los centros escolares: temas seleccionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, material educativo y profesorado. En relación con los temas y los materiales didácticos, la inclusión de la homosexualidad en las programaciones curriculares, implica dotar de espacio y tiempo particulares a contenidos especialmente nuevos, lo que de por sí añade dificultad, obstaculizando más el cambio. En cuanto al cuerpo docente, también pueden existir serias limitaciones que impidan la consecución de este desafío educativo, pues entran en juego las actitudes, el imaginario y las disposiciones personales del profesorado.

De otro lado, la demanda de los padres gays y madres lesbianas parece clara y comprensible: la educación en la diversidad familiar en los centros escolares se debe realizar independientemente de que en las clases

haya alumnos y alumnas que pertenezcan a una nueva tipología familiar, pues este tipo de educación revierte en beneficio tanto de los niños y las niñas con progenitores heterosexuales como homosexuales (Generelo, 2004; Platero y Gómez, 2007). Pero para que la escuela eduque en la diversidad familiar se deben cumplir, junto con los elementos destacados anteriormente, otras circunstancias que faciliten y preparen para este cambio.

En este sentido, una premisa indiscutible consiste en que la educación sexual traspase las barreras de la mera instrucción biológica del hombre y de la mujer, ahondando en un enfoque de la sexualidad más profundo e integral (Hiriart, 1999). En segunda instancia, se deberá romper el tabú en torno al tema de la homosexualidad (Alas, 2002; Barrabín, 2000; Generelo, 2004; Generelo et al., 2008; Herrero, 2001), pues si no difícilmente se podrá comenzar a trabajar educativamente: “lo evidente es lo que resulta claro para todos y todas, pero si no aparece en las programaciones no existe como tal en el proceso de aprendizaje, y, por tanto, los modelos heterosexistas son los dominantes” (Platero y Gómez, 2007, p.104).

En suma, y tras lo apuntado, terminamos con un planteamiento que nos invita a la reflexión sobre lo que son y lo que por imperativo deberían ser los centros escolares: “la escuela puede y debe ser una institución que funcione de manera tan adecuada que sea para estos padres y madres homosexuales y sus hijos/as, así como para los hijos/as homosexuales, un apoyo y un factor de protección: aceptando de buen grado y de forma explícita los distintos tipos de familia, incluyendo, en los contenidos de educación sexual, un afrontamiento adecuado de la homosexualidad, favoreciendo la tolerancia de la diversidad, también de la diversidad en la orientación del deseo, previniendo la actitudes y conductas de rechazo de la homosexualidad, criticando y persiguiendo las manifestaciones homofóbicas” (López, 2006, p.152).

Finalmente, y para concluir con el presente artículo, queremos dejar constancia



del carácter exploratorio de nuestra investigación, en tanto que ha de ser concebida como antesala para el desarrollo posterior de otros procesos de investigación. Este estudio permite familiarizarnos y aproximarnos a la realidad familiar homoparental, por lo que ha de interpretarse como un paso inicial para el impulso de futuras investigaciones que versen sobre este tema y que puedan, a su vez, refrendar, avalar y completar los resultados aquí obtenidos.

Somos conscientes, y así lo expresamos, de que el presente estudio adolece de ciertas limitaciones. De este modo, la escasa muestra y el proceso selectivo no aleatorio constituyen dos restricciones de primer orden para dotar a la investigación de cierta representatividad. Por ello, proponemos unas líneas de mejora de cara al futuro que, evidentemente, responden a un incremento del número casos estudiados y a la posibilidad de emplear muestreos probabilísticos. De cumplirse ambas proposiciones, el estudio dispondría de las características necesarias para conferirle un mayor rigor cien-

tífico. No en vano, la investigación realizada es necesaria y relevante en cuanto que representa una estimable aportación al estudio de la homoparentalidad y de los procesos educativos ligados a estas nuevas formas familiares.

#### Notas

- [1] Cuando se incluyan citas textuales de los discursos de las parejas que fueron entrevistadas se citará, entre paréntesis, una anotación que tiene por objeto constatar el género de quien realizó la afirmación y el número de la entrevista en la que participó.
- [2] Por razones de confidencialidad, emplearemos iniciales para omitir el nombre completo de los padres y madres participantes y de sus hijos e hijas.

#### Agradecimientos

Esta investigación ha sido subvencionada por el Gobierno del Principado de Asturias con cargo a fondos provenientes del Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación (P.C.T.I.) de Asturias.

#### Referencias

- Alas, F. (2002). La sociedad gay: ¿una invisible minoría? *Claves de la Razón Práctica*, 122, 58-65.
- Alonso, J. A., Brugos, V., González, J. M., y Montenegro, M. (2004). *Educación en valores. El respeto a la diferencia por orientación sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula*. Gijón: XEGA.
- Barrabín, J. M. (2000). Educación afectivosexual en Secundaria. Propuesta de enfoque y ejemplos de actividades. *Aula de Innovación Educativa*, 91, 59-61.
- Carbonell, L. (2006). *¿Qué es eso de la homosexualidad?* Valencia: Denes.
- Equipo coordinador del programa de educación afectivosexual Harimaguada (2000a). El derecho a la homosexualidad. Una asignatura pendiente en la educación afectivosexual. *Aula de Innovación Educativa*, 91, 52-55.
- Equipo coordinador del programa de educación afectivosexual Harimaguada (2000b). Taller de formación para padres y madres: <<agentes promotores de salud sexual>>. *Aula de Innovación Educativa*, 91, 55-59.
- Generelo, J. (2004). *Hasta en las mejores familias. Todo lo que siempre quiso saber sobre la homosexualidad de sus hijos, familiares y amigos pero temía preguntar*. Barcelona: Egales.
- Generelo, J., y Gimeno, B. (1999). *La orientación sexual en el sistema educativo español. La problemática de las jóvenes lesbianas y los jóvenes gays en los centros de enseñanza*. En [http://felgt.org/\\_felgt/archivos/115\\_es\\_La%20orientaci%C3%B3n%20sexual%20en%20el%20sistema%20educativo%20espa%C3%B1ol.pdf](http://felgt.org/_felgt/archivos/115_es_La%20orientaci%C3%B3n%20sexual%20en%20el%20sistema%20educativo%20espa%C3%B1ol.pdf), visitado en Abril de 2008.
- Generelo, J., y Pichardo, J. I. (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM. En [http://cogam.avancis.com/WebPortal/\\_cogam/archivos/1437\\_es\\_Homofobia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf](http://cogam.avancis.com/WebPortal/_cogam/archivos/1437_es_Homofobia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf), visitado en Mayo de 2008.
- Generelo, J., Pichardo, J. I., y Galofré, G. (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Jaén: Alcalá.
- Herrero, J. A. (2001). *La sociedad gay. Una invisible minoría*. Madrid: Foca.

- Hiriart, V. (1999). *Educación sexual en la escuela. Guía para el orientador de púberes y adolescentes*. Barcelona: Paidós.
- Lopez, F. (2004). ¿Existen dificultades específicas en los hogares con progenitores homosexuales? *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3), 351-360.
- López, F. (2006). *Homosexualidad y familia: Lo que los padres, madres, homosexuales y profesionales deben saber y hacer*. Barcelona: Graó.
- Oliva, A., y Palacios, J. (2005). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp.333-350). Madrid: Alianza Editorial.
- Platero, R., y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.
- Soriano, S. (1995). Estado actual de la investigación sobre la homofobia. *Estudios de Psicología*, 54, 59-72.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2004). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Básica.
- Toro-Alfonso, J., y Varas-Díaz, N. (2004). Los otros: prejuicio y distancia social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes de nivel universitario. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 537-551.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.



## Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa

Marta Sandoval Mena  
Universidad Autónoma de Madrid

El estudio que se presenta tiene por objetivo estudiar las concepciones de 120 estudiantes de Magisterio respecto a la inclusión educativa. Para ello, se ha elaborado un cuestionario formado por dilemas orientados a conocer los valores como justicia, igualdad, colaboración asumidos por los universitarios y el probable ajuste de la respuesta educativa que éstos propondrán en el centro y en el aula. Se han analizado las respuestas de los futuros maestros en cada una de estas dimensiones con el fin de valorar sus necesidades formativas. Los resultados señalan que una mayoría de los universitarios muestran una postura positiva al derecho que tienen todos los niños sin excepción a estar incluidos. Se concluye con la necesidad de enfatizar métodos de colaboración docente.

*Palabras clave:* Concepciones docentes, inclusión educativa, universitarios, dilemas.

*Teacher trainees' conceptions of inclusion.* A questionnaire of dilemmas about educational inclusion process was constructed. This instrument was aimed to describe the teachers' conceptions about values (justice, equity, cooperation...) and educational response into the school and the classroom. The purpose of this the study was to describe these conceptions and to explore their understandings on inclusive education. The sample consisted of 120 undergraduates of Autonoma University. The results show that is possible to identify three profiles of conceptions, which were denominated: static, individual and inclusive. The work concludes with some ideas about relevance of rethinking university training in order to boost the reflection on practices and to make explicit university students' assumptions.

*Keywords:* Conceptions' teachers, inclusive education, undergraduates, dilemmas.

Una de las constantes preocupaciones de la administración educativa y de los docentes en la actualidad reside en cómo mejorar nuestras escuelas para procurar una educación de calidad para todos los alumnos procedentes de un tejido social cuantitativamente y cualitativamente diverso. Referirnos a este hecho implica reconocer, valorar

y responder de forma adecuada a las diversidades que se encuentran en nuestras aulas. Diversidad que se manifiesta en múltiples aspectos (procedencia cultural, clase social, lenguaje, capacidad, ritmo de aprendizaje, motivación, intereses,...) cuya atención educativa debe ser asumida como consustancial a la actividad docente cotidiana.

Esta forma de entender la educación exige inevitablemente trabajar por el desarrollo de la igualdad de oportunidades y la búsqueda de nuevas formas de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El derecho a la educación de todos los alumnos o inclusión

educativa compromete estas tareas de manera ineludible.

Basándonos en el enfoque de Ainscow, Booth y Dyson (2006) se señala que la inclusión en los centros educativos comprende dos procesos complementarios: por un lado, implica la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, y por otro, el aumento de la capacidad de las escuelas para responder a la diversidad existente en sus comunidades de forma que pongan en marcha los valores de equidad en la educación y en la sociedad.

Una de las claves para aumentar dicha capacidad de los centros educativos se encuentra en la “posición” de la comunidad educativa en relación con la inclusión. Dependiendo de cómo construya el centro su visión de inclusión se pondrán en marcha medidas organizativas, metodológicas ya que existe una clara relación entre las concepciones de la docencia y las prácticas docentes, lógicamente mediatizadas por el contexto organizacional. Tal y como nos señala Bruner (1997) “El nuevo programa consiste en determinar lo que creen que hacen y cuáles son sus razones para hacerlo. Dicho llanamente, la tesis que emerge es que las prácticas educativas en las aulas están basadas en una serie de creencias populares sobre las mentes de los aprendices, algunas de las cuales pueden haber funcionado conscientemente a favor o inconscientemente en contra del bienestar del niño” (pp. 67-68).

En este estudio se pretende analizar las concepciones de los futuros docentes de la Facultad de Formación del profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid para poder identificar dónde se encuentran las interpretaciones de los futuros profesores que favorecen o dificultan la inclusión educativa. Consecuentemente, se analiza hasta qué punto su formación inicial incide en sus concepciones para proporcionarles herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas.

En nuestro país existen estudios que evalúan las actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia los procesos de atención a la diversidad. No obstante, esta “diversidad”

se ciñe mayoritariamente a alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En este ámbito, en el estudio de Sales, Moliner y Sanchiz (2001) se diseñó un cuestionario de actitudes dirigidas a los universitarios que cursaban distintas modalidades de magisterio. De manera similar, Polo y López (2006) diseñaron un cuestionario para evaluar las actitudes que presentaban los estudiantes granadinos hacia la discapacidad. Por su parte, Sánchez (2007) evaluó las concepciones en la atención a la diversidad de los estudiantes que cursaban los módulos formativos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. Por otro lado, el estudio de Rodríguez (2005) evaluó mediante una escala Likert las opiniones de los estudiantes de magisterio sobre la educación intercultural.

Este estudio presenta dos novedades con respecto a los anteriores. En primer lugar, nuestro objetivo no se restringe sólo al colectivo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales sino a todos los alumnos. Por otro lado, en este estudio se ha empleado la metodología por dilemas para recoger las concepciones docentes, que resulta un recurso válido para tal fin (Norwich, 2008) ya que una de las principales dificultades planteadas reside en cómo acceder a las concepciones del profesorado, cuando se postula que en ellas no sólo existen representaciones explícitas sino también implícitas (Martín et al., 2006).

## Metodología

### *Participantes*

El estudio se llevó a cabo en el curso escolar 2007/2008. Se evaluaron a 120 estudiantes de segundo curso de Magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid pertenecientes a tres especialidades distintas: 60 alumnos cursaban Educación Especial, 32 cursaban Educación Infantil y 28 alumnos cursaban la especialidad de Educación Física.

### *Instrumentos de medida*

Se elaboró un cuestionario compuesto por once dilemas referidos a la toma de de-

Tabla 1: Resumen de las principales concepciones de la inclusión utilizadas en el estudio.

	<b>Perspectiva inclusiva</b>	<b>Perspectiva individual</b>	<b>Perspectiva estática</b>
<b>Grupo vulnerable</b>	Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender.	Un pequeño grupo de alumno necesita algo especial para aprender.	Los alumnos son vistos como tipos de una categoría.
<b>Origen de las dificultades de los alumnos</b>	Las dificultades de aprendizaje resultan de la interacción entre las características del alumno y el currículo que la escuela le ofrece.	Los problemas de estos alumnos son el resultado de sus limitaciones personales.	El origen de los problemas de aprendizaje se debe buscar en los alumnos, individualmente.
<b>Adaptación de la enseñanza</b>	Los profesores asumen la responsabilidad del progreso de todos los alumnos.	Los profesores delegan su responsabilidad en los especialistas (Pedagogía Terapéutica; Audición y Lenguaje).	Los alumnos deben adaptarse a la escuela, no la escuela a los alumnos o a las nuevas circunstancias sociales.
<b>Localización de las principales barreras de aprendizaje</b>	Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todos los aspectos de la escuela.	Las barreras de aprendizaje existen en los estudiantes que por diversas razones (cognitivas, emocionales y familiares tienen dificultades para aprender).	Perspectiva que defiende el <i>status quo</i> , es decir la escuela tal y como está en términos de estructura, organización y objetivos.

ciones que los futuros maestros previsiblemente harán sobre la respuesta educativa de sus alumnos (ver apéndice 1). Los dilemas representan procesos complejos de decisión sobre opciones que tienen consecuencias favorables y desfavorables simultáneamente.

Estos dilemas se agruparon en dos dimensiones centrales de la educación inclusiva: el *ajuste de la respuesta educativa* y los *valores inclusivos*. El *ajuste de la respuesta educativa* hace referencia al reconocimiento de la diversidad del alumnado, que necesariamente exige la búsqueda de alternativas tanto en el interior de los centros (cambios organizativos y metodológicos) como externos a los mismos. Y los *valores inclusivos*, que según Booth (2006) se encuentran en perpetuo desarrollo y se relacionan con aspectos como equidad, participación, comunidad, compasión, respeto por la diversidad, honradez, derechos, alegría o sostenibilidad. Este estudio se centró en la puesta en prácti-

ca de estos valores: justicia, igualdad y colaboración.

El cuestionario se sometió a la valoración por parte de cuatro expertos pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar y al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, que debían identificar la posición que subyacía a cada una de las tres alternativas presentadas en los dilemas propuestos: orientación inclusiva, orientación individual y orientación estática. Todos ellos estuvieron de acuerdo con las alternativas presentadas por el grupo investigador en cada uno de los dilemas planteados.

Los ejes fundamentales de cada una de estas perspectivas dependen fundamentalmente de las concepciones que tengan los universitarios sobre el colectivo de alumnos vulnerables de la escuela, el origen de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, la

forma de adaptar la enseñanza y la percepción de dónde se encuentran las principales dificultades en los centros educativos.

En la tabla 1 se describe, de manera resumida, las principales concepciones de cada una de estas perspectivas.

#### *Procedimiento*

La aplicación de los cuestionarios fue anónima y se llevó a cabo por parte del equipo investigador, quien se encargó de llevar a cabo su aplicación en tres sesiones con una duración aproximada de 40 minutos. Los datos se analizaron a través del programa estadístico SPSS 14, con el que se realizaron análisis descriptivos.

#### Resultados

Para facilitar la exposición de los resultados al lector, se ha elaborado la tabla 2 en la que se pueden observar los porcentajes de las concepciones predominantes de los futuros maestros a las dimensiones, variables y dilemas evaluados.

En cuanto al *ajuste de la respuesta educativa* a través de la *diversificación de contenidos* que los profesores proporcionan a los estudiantes, se muestra que un 69,2% de

los futuros maestros considera que los alumnos con dificultades de aprendizaje pueden trabajar los mismos contenidos de su grupo-aula a través de actividades de exigencia diferente, adecuadas a sus posibilidades y necesidades. Mientras que un 20,8 % de los mismos considera más apropiado agrupar a los estudiantes en grupos homogéneos en función de sus conocimientos previos y de su ritmo de aprendizaje como medida organizativa.

Respecto a la *diversificación de metodologías*, y concretamente respecto a la colaboración docente encontramos que el 73,3% de nuestros futuros maestros no consideran esencial pedir la colaboración de otros profesores para resolver las dificultades que se puedan originar en su aula respecto a la diversidad de capacidades e intereses en el aprendizaje. No obstante, un 25% de los estudiantes se muestra a favor de agrupamientos flexibles en los que se comparta entre varios profesores del mismo ciclo la responsabilidad de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

En cuanto a las *distintas formas de evaluación* contempladas por parte de los profesores, parece existir un acuerdo alto, ya que un 77,5% piensa que la meta final de cual-

Tabla 2. Principales resultados del estudio

VARIABLES (CONTENIDOS)	CONCEPCIÓN (%)		
	Inclusiva	Individual	Estática
<i>AJUSTE DE LA RESPUESTA EDUCATIVA</i>			
<i>Profesor diversifica contenidos I (p.6)</i>	69,2	20,8	10
<i>Profesor diversifica contenidos II (p.8)</i>	42,5	49,2	8,3
<i>Profesor diversifica metodología (p.3)</i>	25,0	73,3	1,7
<i>Profesor diversifica formas de evaluación (p.7)</i>	77,5	16,7	5,8
<i>Centro diversifica formas de enseñar (p.9)</i>	49,2	8,3	42,5
<i>Centro diversifica formas de enseñar (p.11)</i>	67,5	7,5	25,0
<i>Apertura del centro a la comunidad (p.10)</i>	94,2	3,3	2,5
<i>VALORES INCLUSIVOS</i>			
<i>Colaboración I (p.1)</i>	95,9	3,3	0,8
<i>Colaboración II (p.2)</i>	85,0	15,0	0,0
<i>Justicia (p.4)</i>	76,7	22,5	0,8
<i>Igualdad (p.5)</i>	72,5	25	2,5

quier objetivo curricular es aprender a razonar y, que todos los aprendizajes sean funcionales para la vida.

Las razones que argumentan los futuros maestros para explicar la falta de interés por aprender de los alumnos se distribuyen en dos opciones opuestas. Por un lado, un 49,2% explica el desinterés de los alumnos a su falta de esfuerzo mientras que el 42,5% considera que en la actualidad los contenidos escolares están muy alejados de los intereses de los alumnos y consideran que habría que crear un clima relajado en clase y dotar de mayor significado los contenidos.

En cuanto a las causas o razones que atribuyen los futuros maestros para explicar los malos resultados de los estudiantes, nos encontramos con dos opciones enfrentadas. Un 49,2% se plantea que lo que habría que hacer es revisar los proyectos de centro para adecuarse a la nueva realidad social y académica de los alumnos, por tanto muestran una actitud reflexiva. Mientras que un 42,5% defiende un planteamiento estático, es decir, consideran que es un hecho generalizable a otros centros, y por tanto, proponen “no intervenir” y seguir con sus prácticas sin cuestionarse el por qué de esos malos resultados.

Por último, dentro de esta dimensión de ajuste de la respuesta educativa empleada, hay que contemplar la *apertura de centro o participación escolar*. En este sentido, nuestros futuros maestros (94,2%) enfatizan que ante los supuestos problemas de convivencia en un centro escolar habría que intervenir haciendo partícipes a otros agentes educativos, en este caso se señalaba la asamblea con los padres, las instituciones vecinales, y los alumnos para que se propongan soluciones conjuntas.

En cuanto a los *valores inclusivos*, un 76,7% están de acuerdo con que todos los alumnos tengan derecho a estar incluidos en un centro ordinario, es decir, que consideran *justo* que la comunidad adopte las medidas que sean necesarias para velar por el cumplimiento de este derecho. Además, la mayoría de nuestros estudiantes apuesta por la *igualdad* como valor en la educación, el 72,5% considera que los alumnos procedentes de di-

ferentes países deberían estar escolarizados en centros ordinarios para que puedan integrarse socialmente, lo que contribuye a crear sociedades más cohesionadas.

Asimismo, el acuerdo es mayor con los alumnos con discapacidad, ya que el 95,9% de los encuestados muestra una predisposición favorable para que los alumnos con discapacidad estén escolarizados en sus clases. Asimismo, un 85,0% se muestra dispuesto a colaborar dentro del aula con el profesor de apoyo.

### Conclusiones

Disponemos de escasas investigaciones que utilicen la metodología mediante dilemas para analizar las concepciones de los futuros maestros y maestras sobre la inclusión educativa. Aunque es necesario realizar análisis previos de fiabilidad y validez del cuestionario de dilemas diseñado, lo que supone claramente una limitación del estudio presentado, el trabajo constituye un acercamiento a la investigación en este tema, que pretende impulsar más estudios en esta línea.

A pesar del carácter exploratorio del estudio, circunscrito a un contexto concreto (Universidad Autónoma de Madrid), una gran parte de los universitarios continúan planteándose las intervenciones con sus alumnos de manera individual, por lo que se vislumbra como necesidad formativa enseñar métodos de colaboración docente y transmitir que la eficacia en la atención a la diversidad reside en la responsabilidad de la colaboración entre profesionales para enfrentarse a la diversidad y complejidad de las tareas a las que se deben enfrentar (que no tiene que ser sólo ni necesariamente responsabilidad del profesor de apoyo). Por lo que, la adquisición de estrategias cooperativas entre profesores, alumnos y entre los diferentes miembros de la comunidad educativa se convierte en un objetivo formativo fundamental.

Además, parece necesario incluir contenidos en los Planes de Estudio de Magisterio que revisen cómo perciben nuestros futuros maestros y maestras el origen de las di-

ficultades de los alumnos, qué factores están relacionados con la aparición de estas dificultades, qué papel tiene el alumno, qué papel tiene el contexto, qué relación existe entre ambos aspectos, y por último, qué puede y debe hacer el profesor ante las dificultades de aprendizaje que presentan sus alumnos. Sorprende que casi la mitad de los futuros maestros atribuyan la desmotivación académica a los propios estudiantes, obviando así otros factores didácticos o docentes. La in-

terpretación de este hecho puede provocar que los docentes se sientan limitados o con pocos recursos personales para intervenir.

Afortunadamente parece que las valoraciones que ponían en tela de juicio la integración educativa se sitúan en el pasado. La mayoría de universitarios en este estudio, como en otras investigaciones (Polo y López, 2006; Sales, Moliner y Sanchiz, 2001), perfilan la tendencia de que la institución escolar debería incluir a todos los alumnos.

### Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive education*, 10 (4), 295-308.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones. En M.A Verdugo y F.B Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas científicas sobre personas con discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharrmán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En JI. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. Cruz. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp.171-187). Madrid: Editorial Graó.
- Norwich, B. (2008) *Dilemmas of difference, inclusion and disability*. London: Routledge.
- Polo, M<sup>a</sup>. T. y López, M<sup>a</sup> D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de orientación y psicopedagogía*, 17 (2), 195-211.
- Rodríguez, R. (2005). Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. *Educar*, 28, 46-69.
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M<sup>a</sup> L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4(2)
- Sánchez, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 59, 149-182.

APÉNDICE 1

**CURSO  
ESPECIALIDAD  
SEXO**

1 VARON

2 MUJER

A continuación encontrará un grupo de situaciones que describen hechos que con cierta frecuencia se plantean en los Centros. Para cada una de esas situaciones se presentan tres opciones. Se trata de que señale con cuál de esas opciones estaría más de acuerdo si esa situación concreta se produjera en su Centro. Aunque en algún caso encuentre varias opciones aceptables, **DEBE MARCAR SÓLO UNA OPCIÓN EN CADA SITUACIÓN**, eligiendo aquélla con la que esté más de acuerdo o que sea más cercana a lo que usted haría.

1. **Usted, pertenece a un centro que por primera vez va a acoger a alumnos con discapacidad este año, por esa razón y entre otras medidas se va a incorporar un profesor de apoyo. En un claustro, algunos profesores muestran su desconcierto hacia la enseñanza de estos alumnos. Usted ...**
  - a) Aunque intentaría colaborar, creo que estos alumnos estarían mejor atendidos en un aula de apoyo con un profesor especialista en Educación Especial.
  - b) Pensaría que lo más adecuado sería colaborar con el profesor de apoyo, asesorarme con el orientador, buscar información en alguna asociación o centro de recursos, etc...
  - c) Actuaría de la misma forma que lo he venido haciendo hasta ahora, sin ninguna distinción especial para estos alumnos, ya que todos son iguales.
  
2. **Usted se siente “agotado” porque en su clase de matemáticas existen niveles de conocimiento muy diferentes. Por tanto, decide exponer su situación, y el equipo directivo le brinda la posibilidad de colaborar con un profesor de apoyo. Usted cree más conveniente...**
  - a) Que el profesor de apoyo se lleve a algunos alumnos a su aula y trabaje contenidos ajustados a sus necesidades de los alumnos.
  - b) Rechazar el ofrecimiento porque considera que es una medida temporal, y lo que habría que hacer es separar en dos clases a todos los alumnos.
  - c) Que el profesor de apoyo colabore en su clase, programando la enseñanza, supervisando los ejercicios, contestando dudas,... para todo el alumnado.
  
3. **Un grupo de profesores está discutiendo sobre las posibles “soluciones” planteadas para intervenir con ciertos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje en los contenidos de la mayoría de las asignaturas. Cada uno expone su interpretación. Usted piensa que ...**
  - a) Modificaría mi forma de trabajar, buscaría los recursos personales para “sacarlo” siempre adelante, a pesar del tipo de dificultades que tengan.
  - b) Propondría una estructura de grupos flexibles en el ciclo donde se puedan desarrollar ciertos contenidos con diferente graduación de dificultad.
  - c) Hay ciertos alumnos que por mucho que nos empeñemos, no tienen capacidad necesaria para asimilar algunos contenidos y que no deberían promocionar a cursos superiores.
  
4. **Algunos profesores de su centro están discutiendo sobre la integración educativa de alumnos con discapacidad, usted estaría más de acuerdo con la idea de que sobre todo...**
  - a) Todos los alumnos tienen derecho a estar incluidos en los centros ordinarios y es responsabilidad de todos adoptar medidas para que ese derecho sea efectivo en el caso de los alumnos con discapacidad.
  - b) La integración de estos alumnos hace muy difícil poder atender a la mayoría de alumnos normales que por ello resultan discriminados.
  - c) La integración puede ser positiva para algunos alumnos con discapacidad (de tipo sensorial, por ejemplo..) pero realmente no para todos ellos.
  
5. **En una discusión acerca de cómo sería mejor educar a alumnos procedentes de países árabes, los profesores exponen distintos puntos de vista. Usted estaría de acuerdo con la idea de que:**

- a) Deberían escolarizarse en centros específicos donde se promocionara cada religión y cultura y por tanto, compartieran sus valores culturales.
  - b) Deberían escolarizarse en centros ordinarios porque este hecho genera enriquecimiento para todos los alumnos y constituye la mejor vía para que ellos se puedan integrar socialmente y para contribuir a crear sociedades más cohesionadas.
  - c) Debería haber centros o aulas en los que durante un tiempo aprendieran nuestro idioma y lo básico de nuestra cultura, de forma que después podrían integrarse en los centros normales.
- 6. Un número elevado de alumnos muestra dificultades de aprendizaje. En una reunión de profesores se manifiestan las distintas formas de trabajar que se llevan a cabo. Ante ello se plantean varias opciones:**
- a) Hay quien cree que todos los alumnos pueden trabajar con los mismos materiales y contenidos pero con tareas y niveles de exigencia diferentes, adecuados a sus posibilidades y necesidades.
  - b) Hay quien opina que es normal que ciertos alumnos tengan dificultades de aprendizaje. Ya que los contenidos están pensados para alumnos con unas capacidades y conocimientos determinados y es natural que haya algunos que, por distintas causas, les cueste seguir el ritmo normal, pero aún así hay que intentarlo.
  - c) Otros opinan que para eso lo mejor sería organizar los grupos teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, y así cada uno podría trabajar con contenidos adecuados a su nivel, sin perjudicarse mutuamente.
- 7. En una reunión de evaluación, ante el número elevado de suspensos, los profesores de ciclo plantean cuáles deberían ser los criterios de evaluación para cada uno de ellos. Algunos de los comentarios que se hicieron fueron los siguientes.... usted con cuál de ellos estaría más de acuerdo:**
- a) Aprender a razonar y comprender debería ser la meta final y para eso sirve cualquier contenido, lo importante no son los contenidos que se enseñan sino la aplicación de los mismos en la vida personal y social.
  - b) Todos los alumnos tendrían que conseguir los objetivos mínimos de la materia propuestas por el profesor porque sino la escuela sería un “fraude”.
  - c) Nos debemos guiar por el nivel de exigencia de los objetivos adaptados que se hayan marcado para cada alumno en cada materia.
- 8. Es cada vez más frecuente que los profesores de Primaria se preocupen porque los alumnos muestran cada vez menos interés por aprender. Entre las razones que los profesores dan para explicar esa falta de interés y las medidas que proponen para intentar resolver el problema se encuentran las siguientes:**
- a) El problema se debe a que cada vez se les exige menos en su vida y por eso están poco acostumbrados a esforzarse. Lo que hay que hacer es fomentar la cultura del esfuerzo, exigiéndoles más.
  - b) Ciertamente, los contenidos escolares se alejan de los intereses de los alumnos. Lo que habría que hacer es dejar que los alumnos seleccionen los contenidos que más les puedan interesar y así no les resultarán tan costosos.
  - c) El problema se debe a que los contenidos escolares están muy alejados de los intereses de los alumnos. La mejor manera de despertar el interés de los alumnos es crear un clima relajado en clase para que se sientan acogidos y dotar de significado los contenidos.
- 9. En una reunión informal de maestros, su compañero comenta que el “renombre” del colegio ha empeorado por las calificaciones obtenidas en los últimos años a consecuencia de la incorporación del nuevo alumnado. Aparecen entonces distintas posturas:**
- a) Habría que revisar los proyectos de centro para adecuarse a la nueva realidad social académica de los alumnos.
  - b) Habría que proponer tomar medidas de excelencia académica que permita una cierta selección de nuestros alumnos.
  - c) Es un hecho que no sólo sucede en nuestro centro, sino en todos. Así que es mejor no alarmarse.



**10. Usted trabaja en un centro en el que han ocurrido problemas de convivencia graves entre varios alumnos. Se convoca un claustro extraordinario donde se debate que actuaciones debe seguir el centro.**

- a) Se propone que se realice una asamblea con los padres, con las instituciones vecinales, y con los alumnos para que se difundan los hechos y se busquen soluciones conjuntas.
- b) En todos los centros educativos, han existido altercados entre los alumnos. Es un hecho normal dentro de la comunidad escolar. No es bueno en estos casos crear alarma social.
- c) Se deberían fijar unas medidas internas sancionadoras y rehabilitadoras en el centro por parte del equipo directivo y los docentes de manera coordinada.

**11. Varios maestros que viven por el barrio se han percatado de que ciertos alumnos de su colegio tienen actitudes racistas en el parque con los nuevos estudiantes que se han incorporado recientemente al centro. Ante esta situación los docentes piensan:**

- a) Que lo más correcto sería llamar la atención a estos alumnos y comentárselo a sus padres.
- b) Que el tutor de estos alumnos debe tratar el tema en clase y hacer dinámicas para fomentar unas sanas relaciones sociales.
- c) Otros sugieren que es un tema lo suficientemente importante para intervenir a nivel de centro diseñando actividades en todas las clases y enfatizando las actitudes de respeto y solidaridad, especialmente en la materia de Conocimiento del Medio.

*¿Hay alguna pregunta que no entiendes bien, o qué te parece confusa? ¿Cuál?*

*Muchas gracias*



## **Sección temática: Investigación en desarrollo e instrucción de la composición escrita**

Se presentan diferentes estudios recientes desarrollados dentro de la línea de investigación activa de la Universidad de León, dirigida por el IP (J. N. García), básicamente en torno al desarrollo e instrucción de la composición escrita, tanto en alumnos con dificultades de aprendizaje (DA) como sin ellas, incluyendo estudios relacionados con otras dificultades del desarrollo (DD). El primer artículo, además de dar una visión general y sintética de lo realizado en los últimos años, sirve de artículo introductorio a

otros artículos realizados por el mismo equipo que recogen investigaciones diversas, sobre entrenamiento en auto-regulación en composición escrita (Fidalgo, García, Torrance, & Robledo, en este número), sobre el papel de los padres de alumnos con DA (Robledo & García, en este número), en relación con la motivación y escritura (Martínez-Cocó, de Caso & García, en este número), y por último la autoeficacia de los profesores en la enseñanza de la escritura (Pacheco, García, & Díez, en este número).



## Investigaciones recientes en desarrollo e instrucción de la composición escrita en el sistema educativo español

Jesús-Nicasio García-Sánchez, Ana M. de Caso-Fuertes,  
Raquel Fidalgo-Redondo, Olga Arias-Gundín,  
Deilis Ivonne Pacheco-Sanz y Mark Torrance\*  
Universidad de León, España; \*Nottingham Trent University, UK

Se comenta brevemente el tipo de investigaciones que componen el monográfico, para pasar a sintetizar diferentes estudios que exploran la ejecución en escritura y, particularmente, los efectos de diferentes formas de instrucción en escritura implementadas dentro del sistema educativo español. Las intervenciones, tanto para alumnos de desarrollo normal como para alumnos con problemas y dificultades, se focalizan en el desarrollo de estrategias metacognitivas efectivas para la regulación de procesos de escritura. Se valora no sólo la eficacia en términos de la calidad final del texto, sino también en relación a los procesos, meta-conocimiento, motivación, y auto percepción de los alumnos. Sugiriendo los resultados que, en concordancia con la investigación en otros contextos educativos, la instrucción centrada en estrategias es efectiva en ayudar a los alumnos a producir textos de mejor calidad. Sin embargo, hay un patrón de efectos de base más complejo.

*Palabras clave:* Composición escrita, instrucción, estrategias metacognitivas, dificultades de aprendizaje.

*Current research on the development and writing instruction in Spanish educational system.* Briefly discussed research that make up the case, moving to synthesize studies that explore the performance in writing, and particularly the effects of different forms of writing instruction implemented within Spanish educational system. Interventions, both for normal development students and students with learning disabilities, focus on the development of effective metacognitive strategies to regulate writing processes. Is valued efficiency in terms of quality productivity, but also in relation to processes, meta-cognition, motivation, and self-perception. Results suggest that, instruction is focused on effective strategies to help student productivity's quality (in line with research in other educational contexts). However, there is a basic pattern effects more complex.

*Keywords:* Writing composition, instruction, metacognitive strategies, learning disabilities.

Tradicionalmente, la instrucción en la escritura se ha centrado en los rasgos de textos completos. A los alumnos se les enseña la ortografía, la selección de la palabra, la sintaxis y el género textual. Esta impresión

se refiere al ámbito internacional, y en un amplio espectro de contextos educativos. Teniendo los diversos alumnos que desarrollar buenas habilidades de escritura sólo por la exposición a esta clase de enseñanza. Sin embargo, muchos alumnos, y desde luego los que presentan dificultades de aprendizaje o de lectoescritura, necesitan una instrucción más sofisticada y más amplia. Existiendo una evidencia razonable de que los programas instruccionales, tienden a dar como

---

Fecha de recepción: 10-9-08 • Fecha de aceptación: 14-4-09

Correspondencia: Jesús-Nicasio García Sánchez  
Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía  
Universidad de León  
Campus de Vegazana, s/n  
24071 León  
E-mail: jn.garcia@unileon.es

consecuencia en mayores ganancias significativas en la calidad que las intervenciones que sólo se centran totalmente en el producto –product focused-. Estos programas, se centran no sólo en los productos escritos sino también en los procesos por los que éstos se originan y que persiguen la autoeficacia y la motivación de los alumnos, es decir, creer en las propias capacidades, junto con el desarrollo de sus propias habilidades, (Fidalgo & García, 2007; Graham, 2006; Graham & Perin, 2007).

El éxito o no de los programas instruccionales dependen de un amplio espectro de factores más allá de lo que está siendo enseñado y por qué métodos. Entre los que se incluyen, la edad de desarrollo y cronológica de los alumnos, el entrenamiento y motivación del instructor y el contexto educativo en el que la instrucción tiene lugar. Éste último factor –la posibilidad de que la intervención sea exitosa en parte dependiendo de la instrucción que ha recibido ya- proporciona la principal motivación para este artículo. El conjunto de estudios incluidos, por ejemplo, en el estudio de meta-análisis de valoración de instrucciones en escritura de Graham y Perin (2007) fueron implementados en centros educativos de Norte América. Por supuesto, las investigaciones se han desarrollado en diferentes lugares, pero, parcialmente, porque las publicaciones en revistas con lenguaje diferente al inglés han recibido menos atención.

En este artículo se presenta un breve repaso a un número de estudios en los últimos ocho años por García y colaboradores en la Universidad de León (de Caso & García, 2006; Fidalgo & García, 2007; García & Arias-Gundín, 2004; García & de Caso, 2004; García, de Caso, Fidalgo, Arias-Gundín, & Núñez, 2005; García & de Caso-Fuertes, 2007; García & de Caso-Fuertes, 2002; García & Fidalgo, 2003; García & Fidalgo, 2006; García & González, 2006; García & Marbán, 2003; Torrance, Fidalgo, & García, 2007). Este trabajo, todo ello realizado con alumnos participantes en edad escolar hispano hablantes, comprenden tanto la valoración de la intervención como estu-

dios más amplios de los factores que afectan la ejecución en escritura en diferentes niveles dentro del sistema educativo español. Aparte de proceder del contexto español, son tres los grandes temas que caracterizan nuestra investigación. En primer lugar, común con otros investigadores, intentamos comprender aquello que ayuda a los alumnos a desarrollarse y convertirse en escritores competentes e independientes más que cómo conseguir metas a corto plazo en tareas específicas. Siendo el concepto de autorregulación esencial en este propósito, junto con la comprensión del producto escrito y de los procesos de escritura los alumnos necesitan meta-conocimiento, auto-conciencia, y motivación para aplicar este conocimiento flexible a lo largo de un amplio rango de contextos de escritura. Claramente, las mejoras en auto-regulación requieren de métodos de enseñanza específicos y son tanto más costosos de conseguir y de evaluar que las mejoras a corto plazo en la calidad del texto.

Un segundo tema es un foco con junto en ambos tipos de estudiantes, tanto de desarrollo normal como sin él, como es el caso de los alumnos con bajo rendimiento o con dificultades de aprendizaje (DA). Siendo el foco en los alumnos con DA relevante no sólo por razones teóricas, sino prácticas también. En alumnos de educación primaria (de 6 a 12 años) es fácil y común que los alumnos con bajo rendimiento vayan quedando retrasados en su desarrollo de la escritura, sobre todo en los contextos donde la instrucción se centra en el producto –product centered-. Cuantas menos palabras llevan los alumnos al papel menos hay que comentar y así, cada vez más, se beneficiarán mucho menos de los comentarios y feedback del profesor. Y como comentaremos luego, uno de los modos de mejorar es mediante la provisión de feedback directo sobre los procesos implicados. La exploración de los efectos de las intervenciones a lo largo del mayor rango posible de aptitudes, ayuda a responder preguntas acerca de la relación entre y relativo al papel de los factores del desarrollo de la escritura tanto endó-

genos –por ejemplo el desarrollo cognitivo– como exógenos –por ejemplo la instrucción, tiene gran interés teórico.

Finalmente, y consistente con el reconocimiento de la importancia del contexto educativo, perseguimos la exploración de la ejecución y valoración de las intervenciones dentro del contexto de las clases de lectoescritura ordinarias y dispensadas por profesores de aulas de alumnos normales. Lo que introduce una cierta cantidad de complejidad adicional para asegurar que las valoraciones son controladas adecuadamente. Sin embargo, consideramos que esto se compensa con las ganancias en la generabilidad. También, e importante, los instructores en escritura, como usuarios finales de nuestra investigación, están más probablemente preparados para adoptar intervenciones novedosas si podemos demostrar que ya han sido implementadas de forma efectiva por los propios profesores en un contexto escolar cotidiano.

En el resto del artículo sintetizaremos brevemente primero el contexto del sistema educativo español en el que nuestra investigación ha sido desarrollada. Después sintetizaremos los hallazgos de las investigaciones centradas en el establecimiento de los puntos fuertes y débiles de los escritores que están aprendiendo dentro de este sistema. Finalmente, proporcionaremos una visión general de la valoración de las intervenciones que hemos desarrollado para conocer estas necesidades de los escritores.

#### El contexto español

El Currículum oficial en España, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, es prescrito con cierto detalle por el gobierno central, y desarrollado por las Comunidades Autónomas, siguiendo la reciente Ley Orgánica de Educación publicada en 2006, que recoge y refleja el marco de desarrollo de la Unión Europea. Éste enfatiza la importancia de la competencia lingüística como una base para la representación del conocimiento, tanto para sí como para otros, y tan importante en la auto regu-

lación de pensamientos y emociones. Mencionándose de forma específica la comunicación oral y escrita. Esta ley central se desarrolla por la Comunidad Autónoma, habiendo sido la mayoría de nuestros estudios implementados con participantes de escuelas de Castilla y León. En común con los programas de desarrollo de la lectoescritura (alfabetización o literacy) de otros países, se considera el foco central de la educación primaria, y menos central en la secundaria; siendo la lectura mucho más enfatizada y estimulada que la escritura. De los diez y siete objetivos generales para la educación primaria desarrollados por Castilla y León, sólo hay dos que se refieran a la producción escrita –“conocer y usar la lengua castellana de modo apropiado”, y “desarrollar un enfoque crítico con respecto a los mensajes recibidos y producidos”-, y éstos, sólo de forma tangencial. Se prescribe un tiempo de lectura diario, cuyo objetivo es el desarrollo de buenos hábitos de lectura en los alumnos, pero no para la escritura. Esto contrasta con, por ejemplo, el programa nacional de lectoescritura del Reino Unido (UK National Literacy Strategy) que especifica una “hora de lectoescritura” más general con énfasis conjunto en la lectura y la escritura. Siendo la escritura, no obstante, discutida con más detalle en notas específicas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura castellana, mencionando sólo cuatro directrices la escritura, de las quince propuestas. Éstas mencionan la importancia del uso de habilidades básicas de lenguaje para comunicar ideas y tener acceso en un número diferente de géneros, específicamente mencionando la comunicación con organizaciones públicas y privadas. Hay un énfasis en escribir correctamente los niveles de escritura a mano (grafismo), palabras (ortografía), y textos (orden y coherencia). Es interesante reseñar que las orientaciones también mencionan la necesidad de algún tipo de metalenguaje básico para describir y conceptualizar textos, y particularmente de la sintaxis y la estructura.

La Ley de Educación de 2006 también introduce, por primera vez en la legislación

española, reconocimiento específico de la necesidad de proporcionar a los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje (DA), con la evaluación diagnóstica en el segundo año tanto para la educación primaria como para la secundaria.

Esto, por lo tanto es el contexto educativo amplio y se aplica a los centros educativos españoles. La investigación que se recoge en este artículo incluye los últimos diez años básicamente. Durante este tiempo, apenas se ha producido un cambio general en los enfoques de instrucción a la escritura. En la mayoría de las escuelas, la escritura ha sido un foco específico en el currículum, pero el énfasis ha tendido a estar en los textos escritos de los alumnos en géneros específicos. Con maestros que tienden a proporcionar feedback exclusivamente en la adecuación de la estructura textual y en la corrección de la sintaxis y de la ortografía. Los maestros, típicamente, no hacen referencia ni evalúan las estrategias que los alumnos adoptan en la producción del texto. Se ha dado poco o ningún foco específico a las necesidades de los alumnos con DA.

#### El aprendizaje de la escritura en el currículum ordinario

La investigación que se presenta en este apartado se centra en el análisis de las reflexiones entre procesos y variables motivacionales y textuales en los alumnos, tanto de desarrollo normal como retrasado, dentro del currículum ordinario. García y Fidalgo (García & Fidalgo, 2003; 2004b) evaluaron 1688 alumnos de desarrollo normal con un espectro de edades entre los 8 y los 16 años. Los alumnos produjeron textos descriptivos y narrativas que fueron evaluados de forma global, computando indicadores específicos de coherencia, e ítems de productividad (cantidad total de texto producido durante un espacio de tiempo libre). Los alumnos completaron también una medida de metaconocimiento de la escritura incluyendo varias cuestiones abiertas con final sin completar acerca de las experiencias de escritura de los alumnos y auto-percepciones de

sus aptitudes y ejecución en escritura (basado en un cuestionario desarrollado por Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993b). Se encontró, como podía predecirse, que a medida que los alumnos son mayores, va decreciendo la importancia de los aspectos mecánicos y de bajo nivel de los procesos de escritura, y por lo tanto decrece la relevancia de su representación metacognitiva de los procesos de escritura. Los alumnos mayores eran, además, más proclives a indicar los aspectos sustantivos de sus procesos de escritura, incluyendo las actividades estratégicas como esquema o revisión. El foco en los aspectos mecánicos y de bajo nivel de la producción del texto se asoció negativamente tanto con la productividad de los alumnos como con la coherencia de sus textos. Por contraste, el foco en los aspectos sustantivos de los procesos de escritura eran predictores positivos de estas variables. Era también más probable que los alumnos mayores expresaran motivación negativa en relación a su escritura (p. ej., “me parece difícil trabajar duro en mi escritura”), que se implicaran más en auto-evaluaciones y, específicamente, mostraban menor auto-eficacia hacia la escritura (p. ej., “No creo que pueda escribir muy bien”). Y como podía predecirse, la motivación y la auto-eficacia predecían la ejecución en la escritura.

Viene dándose una tendencia en la investigación instruccional en escritura de enfocarse en los productos escritos de los alumnos, y ocasionalmente, como en los estudios que se discuten, en los factores personales o centrados en los alumnos, tales como el meta-conocimiento y la motivación. Los estudios basados en la escuela raramente o nunca exploran directamente los procesos implicados en los textos que producen. Esto es así porque los métodos a menudo usados para explorar los procesos, como el pensamiento en voz alta y el registro de la marcación en el teclado o *keystroke logging*, no se implementan fácilmente dentro del contexto de clase. Diseñándose a partir de los métodos utilizados por Kellogg (1987) y Torrance, Thomas y Robinson (1999), hemos venido utilizando registros de escritura o *writing*



*log* que proporcionan medidas en tiempo real de las actividades que los alumnos despliegan durante la escritura. Los alumnos primero observan el modelado del instructor pensando en voz alta mientras escribe y se les entrena para reconocer diferentes procesos básicos como esquema, borrador, escritura del texto completo, leer los textos propios, etc. Tras el entrenamiento los alumnos pueden codificar de forma fiable otras actividades del escritor, con un acuerdo típico de alrededor de .9 entre las categorizaciones realizadas por los expertos y la que realizan los alumnos. Los alumnos, entonces, informan de sus propias actividades de escritura utilizando este esquema de codificación como sigue. Al principio de una tarea de escritura, cada alumno recibe un registro de escritura o *writing log* sin rellenar que incluye listas de siete actividades de escritura diferentes. Éstas se representan por iconos con lo que se convierten en mínimamente distractores. A través de la tarea de escritura los alumnos escuchan tonos electrónicos cortos al azar en intervalos que van de 60 a 120 segundos. Al percibir el sonido de cada tono, el alumno ha de marcar el icono que mejor representa la actividad que está realizando en el momento. Ello posibilita una estimación, no sólo del total de tiempo empleado en cada actividad, sino también cómo las actividades diferentes - y sobre todo, la planificación, la escritura y la revisión-, se distribuyen a lo largo del curso de la realización de la tarea. Nuestra impresión es que no se trata de un procedimiento particularmente disruptivo, aunque aún está por evaluar empíricamente esto. Tal vez no sea sorprendente, que el incremento de los intervalos de registro entre los tonos hasta una media de 45 segundos, tenga sin embargo efectos negativos en la calidad de los textos de los alumnos (García & Rodríguez, 2007).

Utilizando este método, García y Fidalgo (in press) compararon los procesos de escritura en 82 alumnos de 6° de EP con dificultades de aprendizaje (DA) con 80 alumnos del mismo nivel, de rendimiento promedio. Además del registro de escritura o *writing log*, se evaluó el meta-conocimiento de los alumnos

hacia la escritura, la motivación hacia la escritura y la auto-eficacia hacia la escritura, y la calidad y estructura de sus textos completados. Como podía esperarse, los alumnos con dificultades de aprendizaje escribieron textos que fueron menos organizados y menos coherentes que los de sus iguales de rendimiento promedio. Menos esperable, pero consistente con los hallazgos procedentes de investigaciones realizadas con estudiantes de los EEUU (p. ej., Graham et al., 1993b), los alumnos con DA tendían a tener una auto-eficacia mayor. Los escritores con DA mostraron menor desarrollo de meta-conocimiento en la escritura, mostrando patrones similares a los escritores más jóvenes descritos antes.

En términos de procesos, el tiempo total en la tarea tendía a ser mayor para los alumnos con DA, pero los *writing logs* indicaron que ello era debido a una cantidad mayor de actividad que no era de escritura, fuera de la tarea (los registros incluyeron una categoría de “no relacionado con la escritura”, p. ej., “mirar por la ventana”). Los alumnos con DA consumieron menos tiempo escribiendo sus textos, y menos tiempo leyendo y cambiando lo que habían escrito. Esto es análogo a una tendencia evolutiva en cuanto a la revisión de los alumnos. García y Arias-Gundín (enviado) evaluaron las aptitudes de revisión en los últimos dos años de EP y los dos primeros años de la ESO. Los alumnos (N = 958) ejecutaron las tareas que implicaban la re-escritura de textos escritos simples y pobremente escritos. Como podría esperarse, los alumnos mayores tendían a hacer tanto más revisiones como a producir textos finales más coherentes. Hemos encontrado alguna evidencia de que a medida que los alumnos son mayores la revisión se hace mayor y se convierte progresivamente en un predictor importante de la calidad del texto (Fidalgo, Torrance, & García, 2008). No había diferencias, sin embargo, entre los grupos en el tiempo dedicado formalmente a la planificación de sus textos. La planificación formal tiende, sin embargo, a estar ausente en todos los alumnos de sexto de EP, a no ser que reciban instrucción específica focalizada en estrategias (Torrance et al., 2007).

Los hallazgos de las investigaciones referidas en esta sección sugieren, además, dos principios que deben ser tenidos en cuenta sobre cómo enseñar mejor a escribir. Primero, hay una fuerte interrelación entre las variables metacognitivas, motivacionales, procesos y producto final. Siendo o no explicitados como objetivos directos de instrucción, e implicando o no que el desarrollo en alguna de estas áreas debe ser necesariamente seguido por el desarrollo en otras, es una cuestión empírica que se aborda en el siguiente apartado. Sin embargo, si la autorregulación de la escritura se quiere conseguir, los cuatro factores deben de ir conjuntamente. Segundo, las clases de procesos de escritura que se asocian típicamente con la escritura auto-regulada madura, tienden a no estar bien desarrollados ni en los alumnos con ni sin DA, en los años finales de EP. Así, aunque los alumnos en esta edad son típicamente capaces de producir lenguaje correcto sintácticamente y bien deletreado, les faltan las estrategias de escritura y la motivación para hacer uso de ellas, que son necesarias para la producción de textos coherentes, maduros.

### Intervenciones

En este apartado vamos a describir algunos estudios que valoran intervenciones cuyo objetivo era el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos. Con una o dos excepciones (p. ej., Arias-Gundín & García, enviado) nuestra investigación ha tendido a focalizarse en la escritura de los alumnos de 5º y 6º de EP. Esto ha sido así, tanto por razones evolutivas como curriculares. En esta edad los alumnos de desarrollo típico tendrían suficiente fluidez en las habilidades de escritura de bajo nivel –grafismo, ortografía, vocabulario– para permitirles enfocar la atención en los aspectos textuales de alto nivel –desarrollo argumental, uso de estructura apropiada al género, consideración de la audiencia, etc. Los alumnos en este nivel de edad son más proclives a haber desarrollado la madurez emocional para gestionar periodos de instrucción en escritura más prolon-

gados y amplios. El nivel de 6º de EP representa también el techo de la educación primaria tras la cual la enseñanza del lenguaje tiende a separarse del foco de las habilidades básicas.

En la valoración de las intervenciones hacemos un uso amplio de un conjunto de instrumentos como el EPPyFPE (Evaluación de los Procesos de Planificación y otros Factores Psicológicos de la Escritura; García & de Caso, 2006b; García, Marbán, & de Caso, 2001). Este instrumento comprende cuatro medidas de escritura: una escala de actitudes hacia la escritura, una escala de auto-eficacia hacia la escritura, un conjunto de frases incompletas con final abierto para la evaluación de la metacognición de los alumnos (instrumento descrito antes), y tres tareas de escritura –una narración, una redacción y una descripción– que fueron evaluadas tanto en cuanto a la productividad –palabras escritas en un período sin límite de tiempo– y coherencia.

Como se indicó antes, las intervenciones que evaluamos fueron aplicadas por maestros a los alumnos con dificultades de aprendizaje y comparados con controles que seguían el currículum ordinario durante el tiempo que los de intervención recibían enseñanza en programas específicos.

### *Intervenciones con alumnos con dificultades de aprendizaje*

En los estudios que revisamos se conceptualizan las dificultades de aprendizaje de forma lisa para incluir a los alumnos con bajo rendimiento, excluyendo a los alumnos con discapacidades físicas o sensoriales o con ausencia de escolarización. Los participantes potenciales se seleccionaron por el equipo de investigación con la inclusión en las muestras siguiendo una serie de criterios estrictos como tests de aptitudes generales, informes de los padres y maestros, observaciones, intervenciones con los alumnos, y rendimiento escolar.

Nuestro trabajo con este tipo de alumnos se fundamenta en dos tipos de convicciones. Primero, que los alumnos con DA pueden, en la mayoría de los casos, apren-

der estrategias para producir textos de calidad alta. Segundo, que el desarrollo de estas estrategias precisa de intervenciones que motiven a los alumnos más allá y por encima de lo que hacen los alumnos normales en el currículum ordinario. En los últimos años hemos implementado una serie de estudios que exploran la validez de estas convicciones. De forma general, estos estudios valoran las intervenciones que combinaban una o ambas de: (a) la enseñanza de estrategias cognitivas específicas que regulan los procesos de escritura —específicamente los métodos formales para planificación y/o revisión-, y (b) estrategias específicas para el desarrollo de la motivación relacionada con la escritura de los alumnos. Las intervenciones típicamente se administraron con una duración de 25 sesiones a lo largo de tres meses, en sesiones de cerca de una hora, entrenados en pequeños grupos de alumnos por cada profesor, durante el horario de clase pero fuera de la clase. Los tamaños de las muestras variaban pero nunca menos de 28 en la condición de intervención y normalmente mucho más grandes. Dada la población, las muestras se extrajeron de un gran número de centros educativos. García y de Caso (2002), por ejemplo, incluyeron una muestra de 100 alumnos procedentes de 31 centros educativos diferentes.

Nuestros estudios iniciales exploraron sólo los efectos del entrenamiento en estrategias de planificación. García y Marbán (2003) encontraron que la enseñanza del tipo de estrategias típicamente introducidas mucho más tarde en la educación de los alumnos (p.ej., Sorenson, 1997) resultaron significativamente mejores tanto en productividad y, en menor medida, en la coherencia de los textos de los alumnos. Es posible que los efectos relativamente ligeros en la calidad del texto, fueran debidos a una falta de enfoque reflexivo de los alumnos en su escritura. Disponer de estrategias de planificación puede no ser suficiente por sí mismo para asegurar su uso. Los alumnos necesitan primero ser conscientes de las situaciones en que la planificación se precisa, y esto requiere probablemente un nivel crítico de au-

to-conciencia. En un segundo estudio (García & de Caso, 2002), combinamos la instrucción de la planificación utilizada en el estudio anterior con un método que requiere que los estudiantes se detengan periódicamente (ante una señal de stop en color) y piensen acerca de lo que están haciendo. Este procedimiento se estructuraba en cinco pasos (basados en la metodología descrita por Meichembaum & Goodman, 1971). Identificar el problema, considerar las posibilidades, centrar la atención, abordar el problema, y auto-evaluación, además, de la recompensa cuando es adecuado. Hallamos un patrón de resultados similares a los estudios previos, con mejoras tanto en productividad como en coherencia. Sin embargo, la evaluación directa del grado de desarrollo de las prácticas de pensamiento reflexivo, utilizando medidas basadas en tareas de completar frases y palabras, no mostraron ningún efecto.

Estos primeros estudios no consideraron la manipulación directa o la medida de la motivación o de la auto-eficacia, relacionadas con la escritura. García y de Caso (2004) además repitieron la misma intervención centrada en la planificación con una muestra grande de alumnos añadiendo tácticas específicas para el fomento de la motivación de los alumnos. Se basaron en (a) entroncar las tareas en contexto práctico y real, (b) maximizar la medida en que los participantes interactuaban durante las sesiones, utilizando juegos y discusiones de textos escritos, y (c) tanto métodos formales como informales para reforzar la escritura exitosa. Esta última incluía un tiempo al final de cada sesión en que los alumnos discutían con su maestro en qué medida habían adoptado las estrategias que estaban aprendiendo, con reforzamiento de fichas que recibían por cada ejemplo de práctica efectiva. Esta intervención, combinada de planificación y de motivación, produjo mejoras en la coherencia de los textos de los alumnos, aunque esta vez no en su productividad. Tras el período de entrenamiento, los alumnos controles que recibieron currículum ordinario expresaron una actitud hacia la escritura menos positiva que la

que tenían en la línea base, pero mejoraron ligeramente los del grupo de intervención. Sin embargo, no encontramos efectos en la motivación o en la auto-eficacia. Una posible razón para ello puede ser que 25 sesiones sean inadecuadas para revertir una historia larga de fracaso en relación a sus iguales, los alumnos más capaces. La ausencia en la mejora de auto-eficacia puede ser debida, también –o alternativamente- a las expectativas que surgen con el incremento de capacidad. A medida que los alumnos se convierten en escritores más capaces, también se convierten en más conscientes de cuánto mejor puede llegar a ser su escritura.

García y de Caso (2006b) compararon conjuntamente las tres intervenciones comentadas antes –planificación sólo, planificación más entrenamiento en reflexividad, y planificación más entrenamiento en motivación- en una comparación conjunta. Además del entrenamiento en estrategias de planificación, todas las intervenciones incluyeron también alguna instrucción en la estructuración de textos (p. ej., el uso del párrafo) y en estrategias para la revisión de borradores finales. Las tres intervenciones mostraron mejoras en coherencia textual y en productividad comparadas con los controles que siguieron el currículum ordinario. Como antes, los efectos en coherencia fueron menos pronunciados pero todavía alcanzaron un tamaño del efecto medio. Había alguna evidencia de los efectos diferentes de las intervenciones en productividad, pero no en coherencia. Las tres intervenciones también evidenciaron mejores textos estructurados. La productividad se incrementó más, en relación con los controles, en la condición de planificación sola, y la que menos en la condición de entrenamiento en planificación más motivación. No se dieron efectos diferenciales en coherencia o en estructura. Los efectos en motivación y actitudes fueron más complejos. Sin embargo, la condición de planificación sola mostró efectos más positivos que las otras condiciones, tanto en actitudes de los alumnos hacia la escritura como en la auto-eficacia hacia la escritura. No había evidencias de que los alumnos en la condición

de planificación más motivación mostraran mejoras en la motivación o en la auto-eficacia en relación con los controles.

Considerados de forma conjunta, estos estudios sugieren evidencias fuertes del valor del entrenamiento en autorregulación cognitiva para los alumnos con DA. El fracaso en influir en la motivación de los alumnos, y particularmente en la creencia en sus propias aptitudes, fue, sin embargo, decepcionante. Con esto en mente, desarrollamos un programa, descrito en García y de Caso (2006a), que se centró muy específicamente en los cuatro elementos que Bandura (1997) planteaba como necesarios para el desarrollo de la auto-eficacia. La instrucción comprendía diez sesiones aplicadas esta vez por los investigadores, en la que a los alumnos se les proporcionaba un entorno un entorno de trabajo placentero (para inducir un estado afectivo positivo). Se les enseñaba con auto-refuerzos verbales por el esfuerzo personal, se les sometía a tareas manejables y se les reforzaba por la ejecución correcta, y en la que observaban a los iguales realizándolas correctamente y haciéndolo bien. Además de estas tácticas para el desarrollo de la auto-eficacia de los alumnos, se les enseñó las mismas estrategias de planificación como en los estudios previos (pero no el entrenamiento en reflexividad Párate y Piensa). Los alumnos en la condición específica de intervención mostraron ganancias muy sustanciales en la coherencia y estructura de los textos, con tamaños de los efectos sustancialmente mayores que los obtenidos en los estudios previos. La información de los procesos a partir de los registros de escritura (writing logs) indicaron que los alumnos de la intervención gastaron proporcionalmente menos tiempo leyendo material de apoyo y más tiempo escribiendo textos que los alumnos que seguían el currículum ordinario. Los alumnos fueron re-evaluados dos meses después de la intervención y tanto los efectos en el producto como el proceso se mantenían. De nuevo, sin embargo, aunque había una tendencia en mantener la auto-eficacia en la condición de intervención y en un descenso de la auto-eficacia en los controles, los efec-

tos fueron relativamente pequeños y sólo significativos marginalmente. El desarrollo substantivo de la ejecución en escritura conseguido con esta intervención puede en parte haber resultado de la novedad para los alumnos de tener un maestro diferente y nuevas actividades de escritura más que del contenido de la intervención *per se*. Sin embargo, ello en sí mismo sugiere un componente afectivo y motivacional de la eficacia de las intervenciones en escritura.

Finalmente en este apartado, García y Fidalgo (Fidalgo, García, Martínez-Cocó, & Rodríguez, enviado; García & Fidalgo, in press; García & Fidalgo, 2006) describen una comparación entre el modelo de desarrollo estratégico auto-regulado (Self Regulated Strategy Development -SRSD-) que se ha mostrado efectivo en la enseñanza de alumnos con DA en el contexto educativo Norte Americano (p. ej., Graham, Harris, & Macarthur, 1993a; Graham, Harris, & Troia, 2000) y una intervención basada en el modelo cognitivo social de adquisición de habilidades secuenciales basado en Schunk y Zimmerman (SCM - Schunk & Zimmerman, 1997). Ambos enfoques de instrucción comparten un foco en el modelado del maestro, feed-back social y andamiaje, y ambos tienen como tema central la necesidad de apoyar estratégicamente los procesos de escritura. Sin embargo, el programa basado en el SCM implicaba un grado mayor de modelado con un uso amplio de pensamiento en voz alta por parte del instructor, con los alumnos trabajando en pares, y con el alumno trabajando sólo, además de incluir el modelado incompleto junto con el ejemplar, y sin enseñanza explícita de estrategias para la planificación o para la revisión como sí se hacía con el programa basado en el SRSD. La comparación de los dos enfoques estaba motivada por el hecho de que, a diferencia del SRSD, el programa SCM no había sido evaluado antes con una población de alumnos con DA. Encontramos que, ambas intervenciones dieron como resultado mejoras claras en la estructura, la coherencia y en la calidad total de los textos de los alumnos. Las medi-

das de los procesos indicaron que ambas intervenciones produjeron incrementos en el tiempo dedicado a la escritura y a la revisión, pero sólo la basada en el SRSD produjo incrementos en el tiempo dedicado a la planificación. Ambos grupos mostraron ligeras ganancias en auto-eficacia, pero fueron sólo estadísticamente significativas en la condición SCM.

Los hallazgos para la investigación con alumnos con DA y bajo rendimiento, por consiguiente, proporciona un apoyo claro para nuestra primera premisa. Los alumnos con DA pueden mostrar mejoras relevantes en la calidad de los textos que producen y aprenden el modelo en el que autorregular estratégicamente sus procesos de escritura. Sin embargo, para la segunda convicción, no hemos encontrado tal fuerte apoyo, intuitiva aunque parece ser que el desarrollo de habilidades de escritura en los alumnos con DA contingentes con el desarrollo de su motivación. Las intervenciones parecen haber sido exitosas a pesar de que no se enfocaban directamente en la motivación, y también muestran ganancias en la calidad de los textos independientemente del incremento de los alumnos en auto-eficacia.

#### *Intervenciones con alumnos de desarrollo típico*

Aunque nuestro trabajo con alumnos con DA ha sido el foco mayor de nuestras investigaciones de los últimos años, hemos realizado también varios estudios explorando los efectos de los tipos de intervención específica con alumnos de desarrollo normal (Fidalgo & García, 2007; Fidalgo et al., 2008; García & Arias-Gundín, 2004; García & Arias-Gundín, enviado; García & Rodríguez, 2007; Torrance et al., 2007). Nos centraremos en dos de estos estudios. Como en nuestra investigación con alumnos con DA, las intervenciones fueron implementadas por maestros de enseñanza de lectoescritura de alumnos normales y se compararon con controles que seguían el currículum ordinario.

Fidalgo y Torrance (Fidalgo et al., 2008; Torrance et al., 2007) evaluaron un progra-

ma basado en estrategias de instrucción en escritura de diez semanas aplicado a alumnos de sexto grado de EP. El programa implicaba una combinación de instrucción centrada en el producto y de enseñanza de estrategias cognitivas de auto-regulación (principalmente estrategias de planificación y de revisión). Como el programa SCM, el modelado fue un componente central en el modo en que las instrucciones se proporcionaron con uso amplio del pensamiento en voz alta. Se encontraron efectos positivos grandes de la intervención en medidas holísticas de escritura sobre calidad de la escritura, estructura y coherencia, y en el uso de diversos indicadores de coherencia típicamente asociados con textos maduros, basadas en el texto y el lector. Estos efectos se mantenían en el seguimiento seis semanas después y decrecieron, pero aún siendo grandes, dos años después de que los alumnos completaron la intervención y volvieron a la instrucción dentro del currículum ordinario. Las medidas de los procesos extraídas del registro de escritura (writing logs) indicaron que los alumnos también incrementaron substancialmente su tendencia a planificar previamente sus textos.

Una conclusión obvia a partir de estos hallazgos, podría ser que durante el programa los alumnos aprendieron a planificar, y como resultado de la planificación mejoraron la calidad de sus textos. Esto no fue, sin embargo, confirmado por los análisis que exploraron las relaciones entre el producto y los procesos, pues sólo encontramos una relación débil entre la cantidad de tiempo dedicado a la planificación y la calidad de sus escritos, tanto inmediatamente después de la intervención como a las seis semanas. A los dos años la relación entre planificación y calidad del texto no resultó estadísticamente significativa. Los factores que mejor predicaban la calidad del texto en el seguimiento a los dos años era la cantidad de tiempo que los alumnos dedicaban a la lectura del texto que habían escrito, es decir, un proceso de revisión del texto, un factor no fue afectado por la intervención. Además, aunque esta clase de intervención centrada en estrategias

parece ser muy efectiva en el desarrollo de las competencias en escritura de los alumnos de desarrollo típico, los mecanismos por los que esto se consigue no están claros.

Este estudio fracasó, además, en desarrollar la tendencia de los alumnos en revisar sus textos. Esto puede ser debido en parte a la naturaleza de las tareas de evaluación. Puesto que los textos cortos bien planificados pueden realmente que no necesiten mucha revisión. Ello puede ser debido a un fallo en prestar suficiente atención en las habilidades de revisión en la intervención. García y Arias-Gundín (enviado) compararon tres intervenciones diferentes centradas directamente en el desarrollo de habilidades de revisión. La estrategia instruccional implicaba dar a los alumnos textos hechos para revisar y proporcionar ayudas, y después ir retirando lentamente, estas ayudas para tipos específicos de actividad de revisión. Nosotros evaluamos tres versiones diferentes de la intervención enfocada en la revisión, niveles superficiales, profundos (mensaje), y una combinación de ambos. El programa se implementó con alumnos en su segundo año de la ESO, y se evaluó en términos de la ejecución de los alumnos en una tarea que implicaba la reescritura de textos existentes. En las tres condiciones de intervención los textos re-escritos fueron a la vez más largos y coherentes que los de sus controles que seguían el currículum ordinario. El efecto sobre la coherencia fue grande. Esto sugiere, entonces, que en los alumnos de secundaria, más mayores, al menos, la revisión se puede enseñar y se pueden conseguir mejoras significativas en la calidad de los textos.

#### Discusión y conclusiones

Sintetizando una valoración de las investigaciones comentadas aquí, en este artículo, querríamos sugerir dos tipos de conclusiones. La primera relativa a los métodos. El objetivo final de la instrucción en la escritura es, por supuesto, el desarrollo en los alumnos de la competencia para producir textos buenos y de calidad y conseguirlo de



forma independiente, sin necesidad de instrucción externa. Un espectro de enfoques instruccionales parecen ayudar a los alumnos a hacer esto, alguno de los cuales se han revisado en este artículo, y muchos más en el reciente estudio de meta-análisis de Graham y Perin (2007). Conocemos mucho menos acerca de los mecanismos por los que estas intervenciones son exitosas. Una comprensión de estos mecanismos es en sí mismo un objetivo interesante. Sin embargo, una comprensión mayor de porqué las intervenciones funcionan es también necesario para ayudar a los maestros que trabajan con alumnos diversos y en contextos educativos diferentes, al proporcionarles información en su decisión sobre qué instrumentos instruccionales implementar. Una de las fortalezas de nuestra investigación, creemos, es que hemos tendido a evaluar los efectos de las intervenciones a través de muchas diferentes dimensiones. La mayoría de los estudios han evaluado no sólo la calidad de la escritura –utilizando tanto medidas centradas en el texto como medidas holísticas-, pero también procesos –utilizando el método del writing log o registro on line de los procesos de escritura-, motivación y auto-eficacia, y meta-conocimiento relacionado con la escritura. Aunque por razones de espacio hemos tendido a omitir los detalles en los resultados de nuestros estudios. La investiga-

ción revisada sugiere un patrón más complejo de efectos de las diferentes investigaciones a lo largo de estas dimensiones. Creemos que todos estos factores han de ser tenidos en cuenta si queremos pasar de “lo que funciona” a una comprensión de “porqué” funciona.

Nuestra segunda conclusión se refiere a los hallazgos. Como se ha encontrado en un gran número de otros estudios (Graham, 2006) y hemos demostrado ahora en el contexto español, la instrucción en escritura centrada en estrategias es efectiva en el desarrollo de la competencia de la escritura en los alumnos. Esto se aplica tanto a los alumnos de desarrollo típico, para los que ha fracasado, por las razones que sean, en el desarrollo de sus habilidades de escritura bajo un currículo centrado en el producto, y para los alumnos con diversas dificultades de aprendizaje. En el presente podemos carecer del conocimiento de los mecanismos por los que funcionan. Sin embargo, los hallazgos recogidos aquí demuestran que el éxito de los programas centrados en las estrategias puede extenderse al menos a otro contexto educativo. Nuestra investigación está en la base de los hallazgos existentes: la instrucción exitosa en escritura requiere un foco no sólo en los productos escritos, sino también en los procesos por los que éstos son producidos.

## Referencias

- Arias-Gundín, O., & García, J. N. (enviado). The CDO procedure as an instructional resource in the textual revision process.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- De Caso, A., & García, J. N. (2006). What is missing from current writing intervention programmes? The need for writing motivation programmes. *Estudios de Psicología*, 27(2), 221-242.
- Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). Metacognitive intervention in writing composition. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(4), 347-375
- Fidalgo, R., García, J. N., Martínez-Cocó, B., & Rodríguez, C. (enviado). La composición escrita en alumnos con DA. Dos modelos de intervención focalizados en la metacognición: Auto-conocimiento y auto-regulación en la escritura. (Writing composition of LD students. Two instructional models focus on metacognition: Self-knowledge and self-regulation.).
- Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J. N. (2008). The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*.
- García, J. N., & Arias-Gundín, O. (2004). Intervention in writing composition strategies. *Psicothema*, 16(2), 194-202.
- García, J. N., & Arias-Gundín, O. (enviado). How do students from the 5th grade of Spanish Primary Education through to the 2nd grade of Spanish Secondary Obligatory Education revise?

- García, J. N., & Arias-Gundín, O. (enviado). Efficacy of an instructional program in the textual revision process by means of dynamic assessment.
- García, J. N., & de Caso-Fuertes, A. M. (2002). Is it possible to improve writing composition in learning disabilities (LD) and/or low achievement (LA) students without changes in reflexivity toward writing? *Psicothema*, *14*(2), 456-462.
- García, J. N., & de Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *27*(3), 141-159.
- García, J. N., & de Caso, A. (2006a). Changes in Writing Self-Efficacy and Writing Products and Processes Through Specific Training in The Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *4*(2), 1-27.
- García, J. N., & de Caso, A. (2006b). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, *43*(4-5), 272-289.
- García, J. N., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Nunez, J. C. (2005). Developmental and educational psychology in *Psicothema* during the last 15 years. *Psicothema*, *17*(2), 190-200.
- García, J. N., & de Caso-Fuertes, A. (2007). Effectiveness of an improvement writing program according to students' reflexivity levels. *Spanish Journal of Psychology*, *10*(2), 303-313.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2003). Differences in awareness of writing cognitive processes: substantive vs., mechanical and other, in 8 up to 16 years old students. *Psicothema*, *15*(1), 41-48.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2004a). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*. [Differences in awareness of writing cognitive processes: substantive vs., mechanical and other, in 8 to 16 years old students]. *Psicothema*, *15*(1), 41-48.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2004b). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. [The role of self-knowledge of writing cognitive processes in the quality of written products]. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *57*(3), 281-298.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, *29*(3), 181-211.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2008a). The Orchestration of Writing Processes and Writing Products: A Comparison of Learning Disabled and Non-Disabled 6th Grade Students. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. *6*(2), 77-98.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (in press). Writing Self-efficacy Changes after a Cognitive Strategy Intervention in Students with Learning Disabilities. The Mediation Role of Gender in Calibration. *Spanish Journal of Psychology*.
- García, J. N., & González, L. (2006). Differences in morphological awareness, written composition and vocabulary in children from 8 to 11 years old. *Psicothema*, *18*(2), 171-179.
- García, J. N., & Marbán, J. M. (2003). El Proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje*, *26*(1), 97-113.
- García, J. N., Marbán, J. M., & de Caso, A. M. (2001). Evaluación colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos en la escritura (Collective assessment of the planning processes and other psychological factors in writing). In J. N. García (Ed.), *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica (Learning disabilities and psychopedagogical interventions)*. Barcelona: Ariel.
- García, J. N., & Rodríguez, C. (2007). Influencia del intervalo de registro y del organizador gráfico en el proceso-producto de la escritura y en otras variables psicológicas (Influence of the recording interval and a graphic organizer on the writing process/product and on other psychological variables). *Psicothema*, *19*(2), 198-205.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerlad (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 187-207). New York: Guilford Publications.
- Graham, S., Harris, K. R., & MacArthur, C. A. (1993a). Improving the Writing of Students with Learning-Problems - Self-Regulated Strategy-Development. *School Psychology Review*, *22*(4), 656-670.
- Graham, S., Harris, K. R., & Troia, G. A. (2000). Self-regulated strategy development revisited: Teaching writing strategies to struggling writers. *Topics in Language Disorders*, *20*(4), 1-14.



- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445-476.
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993b). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 237-249.
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory and Cognition, 15*(3), 256-266.
- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology, 77*, 115-126.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulatory experience. *Educational Psychologist, 32*(195-208).
- Sorenson, S. (1997). *Student writing handbook: the only complete guide to writing across the curriculum* (3rd ed.). New York: MacMillan.
- Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction, 17*(3), 265-285.
- Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 189-199.



## Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado

Raquel Fidalgo-Redondo, Jesús-Nicasio García-Sánchez, Mark Torrance\*  
y Patricia Robledo Ramón  
Universidad de León, España; \*Nottingham Trent University, UK

Se evalúan los efectos de un programa de instrucción estratégico-cognitivo y auto-regulado en la mejora de la competencia escrita del alumnado, y el mantenimiento de sus efectos a largo plazo, dos años después de la intervención. En el estudio inicial participaron 108 alumnos de 6º de Educación Primaria, distribuidos en grupos control (N = 30) y experimental (N = 78). En el estudio de seguimiento participaron 21 alumnos de grupo control y 56 de grupo experimental de 2º de la ESO. Como medidas de evaluación se utilizaron, a nivel de producto textual, medidas de productividad, coherencia, estructura y calidad. Para la evaluación del proceso de escritura el writing log, prueba de evaluación on-line de la escritura. Los resultados confirman la eficacia de este tipo de enfoques instruccionales para la enseñanza de la escritura en el grupo clase, lográndose un incremento significativamente mayor en el grupo experimental en la mejora de la calidad global de los textos escritos, y en el dominio auto-regulado del proceso de escritura en relación a la planificación textual; patrón de resultados que se mantiene significativamente incluso dos años después de la instrucción específica.

*Palabras clave:* Modelo de instrucción cognitivo y auto-regulado, proceso de escritura, competencia escrita, planificación textual.

*Teaching writing composition: cognitive self-regulated instructional program.* The effectiveness of the cognitive self-regulated instructional program for improving students' writing competence and the maintenance of the long term effects of this kind of intervention, two years after the program are evaluated. 108 6<sup>th</sup> grade Primary students, who were distributed into control (N =30) and experimental groups (N=78), participated in the initial study. 21 control group students and 56 experimental group students from the 2<sup>nd</sup> grade Secondary students participated in the follow up study. The assessment measures included productivity, coherence, structure and quality. To evaluate the writing process, on-line measures (based on a writing log) were employed. The results confirmed the efficacy of this instructional approach for teaching writing in class. The experimental group achieved a higher improvement in the global quality of their written products, and in the self-regulated control of the writing process with regard to planning than the control group. This pattern of results was significantly maintained two years after the specific writing instruction.

*Keywords:* Cognitive Self-Regulation Instruction Model, writing process, writing competence, planning.

La composición escrita es una de las actividades humanas con mayor complejidad cognitiva. Ésta supone la puesta en marcha de un conjunto de procesos cognitivos complejos, organizados entre sí de un modo recurrente, e influidos a su vez por diferentes variables y factores moduladores, tales como: el conocimien-

to del género o de la tarea, la capacidad de la memoria operativa, etc. Dicha complejidad cognitiva hace que la habilidad para escribir textos coherentes y de calidad, no se desarrolle de modo natural en el niño, incluso cuando ya se ha logrado un dominio de las habilidades mecánicas de la escritura (Graham y Harris, 1997). Por lo tanto, es necesaria una enseñanza explícita de la escritura en la escuela, abordada desde un punto de vista cognitivo, coherente con el enfoque de la escritura desde los actuales modelos teóricos de la escritura (Alamargot y Chanquoy, 2001). Sin embargo, la experiencia nos dice que su enseñanza muchas veces es abordada de manera parcial y no sistemáticamente. En general, el mayor énfasis en su enseñanza se centra en los aspectos mecánicos de la misma, como la caligrafía, la ortografía, etc. Sin embargo, las evidencias empíricas nos muestran que, más allá del dominio de las habilidades mecánicas, el desarrollo de una verdadera habilidad para escribir en el alumno está unido a otras variables, como por ejemplo, al desarrollo de altos niveles de auto-regulación (Graham y Harris, 2000), o al logro de un amplio conocimiento sobre los procesos sustantivos o de alto nivel cognitivo de la escritura, como la planificación o la revisión textual (McCuthen, 2000; García y Fidalgo, 2004).

Todo lo dicho hasta ahora justifica y enmarca la necesidad y aportación del estudio que se presenta a continuación. En éste se analiza la eficacia de un programa de instrucción cognitivo-estratégico y auto-regulado, desarrollado de manera contextualizada por el profesor en el grupo clase, y centrado en el desarrollo de un conocimiento metacognitivo de los procesos sustantivos incluidos en la composición escrita, y de un dominio estratégico y auto-regulado de los mismos. A su vez, el interés de esta intervención contextualizada en el grupo clase es aún mayor puesto que revisiones empíricas previas de estudios instruccionales a nivel internacional han demostrado cómo este tipo de enfoques de instrucción ha sido mayoritariamente aplicado en el ámbito de las Dificultades de Aprendizaje, contando en general con pocos estudios que corroboren su eficacia para la enseñanza de la composi-

ción escrita al alumnado en general (ver Fidalgo y García, 2007; 2008).

Al mismo tiempo, otra aportación adicional de este estudio es que evalúa los efectos o logros de la instrucción no sólo en base a los cambios obtenidos en los textos escritos, sino también en función de los cambios en el propio proceso de escritura o su orquestación temporal; factor decisivo en el logro del producto textual resultante (Braaksma, Rijlaarsdam, van den Bergh, y van Hout-Wolters, 2004). En este sentido, la finalidad de este estudio es doble. Por una parte, se pretende conocer qué mejoras supondrá el programa instruccional en el producto textual; evaluando éste de modo amplio, utilizando para ello medidas basadas en el lector y en el texto (Spencer y Fitzgerald, 1993), tanto para la evaluación de la calidad, la coherencia y la estructura textual. Y por otra parte, a través de un informe retrospectivo directo concurrente con la tarea de composición se aborda, de modo complementario, la evaluación de los cambios producidos en el proceso de composición escrita como consecuencia del programa instruccional desarrollado. Esta evaluación del proceso de composición escrita permitirá conocer qué tipo de estrategias utiliza el alumno a lo largo del proceso de composición, qué cambios tienen lugar en la dinámica o recursividad de la escritura, su orquestación, la presencia o no de un enfoque o dominio más metacognitivo o regulado, etc. En general, aspectos que todos ellos, salvo escasas excepciones (Braaksma et al., 2004) han sido olvidados o sobreentendidos en todos los estudios instruccionales previos. Al mismo tiempo, se llevará a cabo una evaluación del mantenimiento de los cambios y mejoras conseguidas tanto en el proceso como en el producto textual transcurridos unos meses desde el fin de la intervención, y por otra parte, su generalización al abordar la composición escrita de otros géneros textuales, diferentes al desarrollado en la instrucción (ver Torrance, Fidalgo, y García, 2007).

Finalmente, y de modo complementario a la evaluación de la eficacia del programa instruccional implementado descrita anterior-

mente, también se aborda la evaluación de los efectos del programa instruccional a largo plazo, una vez transcurridos dos años desde el final de la intervención, tanto en el producto textual como en el proceso de composición escrita (ver Fidalgo, Torrance, y García, 2008).

### Método

#### *Participantes*

La muestra inicial del estudio la formaron un total de 108 alumnos, con una medida de edad de 11 años y 2 meses, escolarizados en el 6º curso de Educación Primaria, en dos colegios concertados de León que compartían características similares a nivel educativo, organizativo y social.

De estos alumnos, un total de 78 alumnos, distribuidos en tres clases diferentes de un mismo colegio siguieron el programa de instrucción específico de la escritura (clase A = 26, 18 chicos, 8 chicas; clase B = 26, 16 chicos, 10 chicas; clase C = 26, 10 chicos, 16 chicas). El resto de los alumnos (N = 30, 20 chicos, 10 chicas), escolarizados en el segundo colegio, actuaron como grupo control, siguiendo la programación curricular ordinaria.

En cuanto a la segunda parte del estudio, en la que se evaluaron los efectos del programa de instrucción transcurridos dos años desde la intervención la muestra la formaron 56 alumnos de 2º curso de la ESO (20 chicas y 36 chicos) con una media de edad de 14 años y un mes, los cuales habían participado en el estudio previo dentro del grupo experimental que recibió el programa de instrucción. A su vez, el grupo control lo formaron 21 alumnos (7 chicas y 14 chicos), con una media de edad de 14 años y 4 meses, que no participaron en el programa de instrucción en el estudio previo, y que habían asistido a las mismas clases, con los mismos profesores, etc., que el grupo experimental a lo largo de toda la secundaria (durante los dos años anteriores).

#### *Instrumentos de Evaluación*

La siguiente tabla 1 muestra de manera sintética los instrumentos de evaluación uti-

lizados en los diferentes momentos de los dos estudios y sus diferentes medidas, así como los diferentes tipos de tareas de evaluación en relación al género textual utilizado, y su temática que era apoyada por hojas de registro con contenidos en torno a la misma entregadas al alumnado.

Para la evaluación de la calidad en los diferentes textos se utilizaron dos tipos de medidas: a) basadas en el lector, que se centran en la interpretación global que hace el lector para determinar si el constructo bajo evaluación está presente en el texto y en qué grado; y, b) medidas basadas en el texto que se fundamentan en la localización y recuento objetivo de determinadas características de un constructo en el texto, que apoyen su verificación.

#### *Medidas basadas en el lector*

Esta evaluación se basó en las medidas de estructura, coherencia y calidad general descritas por Spencer y Fitzgerald en investigaciones previas (1993), adaptadas siguiendo a Sorenson (1997) a las características propias de los textos expositivos de comparación-contraste, causa-efecto y opinión utilizados en la investigación.

En la coherencia, puntuada de 1 a 4, se tuvieron en cuenta criterios como: identificación del tema, exposición sin digresiones, un contexto que oriente al lector, organización de detalles en un plan distinguible sustentado a lo largo de todo el texto, marcas o enlaces que cohesionen oraciones y párrafos, fluidez del discurso, y conclusión que de sentido de final al texto.

En la puntuación de la estructura, puntuada también de 1 a 4, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de valoración: un marco o introducción que presenta el texto, señales o marcas de estructura, presentación del objetivo y tema del texto, un desarrollo organizado y estructurado del texto, unidad entre los párrafos, una conclusión final lógica al texto.

Por último, la calidad global del texto se puntuó de 1 a 6 en base a los siguientes criterios de valoración: una clara secuencia de ideas, buena organización, vocabulario adecuado, variedad de detalles, correcta estruc-

Tabla 1. Cuadro síntesis de los instrumentos de evaluación y medidas utilizadas en los distintos tipos de tareas de evaluación y géneros textuales utilizados

	Grupo	Tarea	Medidas (referidas a todos los momentos)
Pretest	Experimental (1, 2, 3)	Texto de comparación-contraste (Demostrativos y Posesivos)	
	Control		
Posttest	Experimental (1, 2, 3)	Texto de comparación-contraste (Animales vertebrados e invertebrados)	Producto textual - Basadas en el lector: - Coherencia - Estructura - Calidad
	Control		
Seguimiento 3 meses	Experimental 1	Texto de comparación-contraste (mamíferos y aves)	- Basadas en el texto: - Productividad - Coherencia - Estructura  Proceso de composición escrita - Tiempo dedicado a cada proceso y orquestración de los mismos: <i>leer información, pensar redacción, esquema o plan, escribir redacción, leer redacción, corregir redacción y sin relación.</i>
	Experimental 2	Texto de causa-efecto (contaminación)	
	Experimental 3	Texto de opinión (contaminación)	
	Control	Texto de comparación-contraste (mamíferos y aves)	
Seguimiento 2 años	Experimental (1,2,3)	Texto de comparación-contraste (España en la Edad Media y en la Actualidad)	
	Control		

tura de las oraciones, y correcta puntuación y ortografía.

En todas las ocasiones dos lectores, de modo independiente y mediante evaluación ciega, puntuaron todos los textos siguiendo dichos criterios de puntuación, obteniéndose una concordancia entre evaluadores adecuada.

#### *Medidas basadas en el texto*

Dentro de éstas se obtuvieron datos relacionados con la productividad, la coherencia y la estructura textual.

La productividad textual fue determinada a partir del recuento de número de palabras, tanto de palabras de contenido, como funcionales y determinantes, implementadas por García y Marbán (2001).

La evaluación de la coherencia textual se realizó a través del recuento en el texto de

siete tipos diferentes de indicadores lingüísticos que fomentan la coherencia en el texto al funcionar como enlaces entre los diferentes componentes del texto, a nivel intra e inter párrafos. Éstos son los siguientes (Sanders, Spooren, y Noordman, 1992; Bosque y Demonte, 1999): indicadores referenciales y lexicales, relacionados con la referencia anafórica, meta-estructurales (frases marcadoras de contenidos anteriores o posteriores), estructuradores (especializados en la estructuración de la información), conectores (partículas que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior), reformuladores (presentan el miembro del discurso que introducen con una nueva formulación de un miembro anterior) y, argumentativos (que condicionan las posibilidades argumentativas del

miembro del discurso en el que se incluyen, sin relacionarlo con otro anterior). Las puntuaciones de coherencia textual fueron determinadas a partir del número de indicadores usados en el texto para enlazar referencial o relacionalmente, inter o intra párrafo, el texto y ponderado por la longitud del texto (número de palabras). Todos los textos fueron analizados individualmente y de modo ciego, por dos investigadores entrenados en el uso de estos indicadores, obteniéndose una concordancia inter-jueces adecuada.

Por último, la estructura textual se evaluó a partir de la existencia o no de las tres partes principales en las que se estructura un texto expositivo, introducción, desarrollo y conclusión.

#### *Medidas del proceso de escritura*

Para la evaluación del proceso de escritura de los alumnos se utilizó un instrumento on-line, consistente en un informe retrospectivo directo o inmediato del alumno en tiempo real y de modo concurrente con la tarea de escritura. Éste fue una adaptación del utilizado en investigaciones previas por Torrance, Thomas y Robinson, (1999).

Su diseño es el siguiente, durante la realización de la tarea de escritura del texto, los alumnos son expuestos a un tono auditivo, con un intervalo de aparición medio de 90 segundos. En cada aparición del estímulo auditivo el alumno debe responder indicando cuál era la actividad de escritura que estaba realizando en el momento de la señal. Para ello, cada alumno recibió en los diferentes momentos de evaluación un diario de escritura (writing log) dividido en siete tipos posibles de actividades de escritura: a) leer información; estoy leyendo información y datos sobre el tema del texto; b) pensar la redacción, estoy pensando en qué voy a escribir en mi texto; c) esquema o plan, estoy haciendo un esquema o plan o tomando unas notas sobre la redacción que voy a escribir; d) escribir redacción, estoy escribiendo mi redacción; e) leer redacción, estoy leyendo una parte o toda mi redacción; f) corregir redacción, estoy corrigiendo algún error en el texto, como corregir faltas, añadir o cambiar palabras, etc.; g) sin relación, es de-

cir, estoy haciendo alguna cosa no relacionada con la escritura del texto, como: hablar con el compañero, buscar un bolígrafo, mirar por la ventana distraído, etc.

Antes de aplicar por primera vez el writing log, los alumnos fueron entrenados en sesiones previas sobre su uso y sobre las diferentes categorías y su significado. Posteriormente y antes de la evaluación, para determinar la precisión de los alumnos participantes en la categorización de sus actividades de composición escrita, se aplicó una prueba ejemplo del pensamiento en voz alta de un escritor mientras realizaba un texto, a partir del cual, el alumnado debía categorizar 25 acciones correspondientes a la actividad del escritor en diferentes momentos del proceso. La comparación de las categorizaciones de los alumnos con la categorización realizada por un experto ofreció una concordancia de  $r = 0,89$  (Kappa,  $\alpha = 0,87$ ), con un acuerdo por categoría que variaba desde  $r = 0,88$  de la categoría escribir la redacción, al  $r = 0,92$  de la categoría leer la redacción.

#### *Programa de Instrucción*

De manera general, en el diseño instruccional se tuvo en cuenta siempre el trabajar de forma cíclica la dimensión metacognitiva de auto-conocimiento de la composición escrita y la dimensión de auto-regulación en la composición escrita.

De manera general, la secuencia instructiva comienza con una activación o desarrollo de los conocimientos previos necesarios para afrontar con garantías el programa instruccional, en la primera sesión de la escritura como actividad global, y en posteriores sesiones, específicamente para cada uno de los subprocesos (dimensión de auto-conocimiento). Dentro de la dimensión de auto-conocimiento de la escritura se trabajaron de modo explícito los procesos sustantivos o de alto nivel de la escritura, la planificación, la edición y la revisión textual; en su triple vertiente de conocimiento declarativo, procedimental y condicional. Para la instrucción se siguieron muchos de los principios y estrategias utilizados en enfoques instruccionales revisados previamente (ver Fidalgo y Gar-

cía, 2008), como: el análisis de textos, el diálogo colaborativo, materiales de apoyo como matrices de conocimiento declarativo, procedimental y condicional, sobre los diferentes sub-procesos de la escritura, las tipologías textuales, etc. (Schraw, 2001). Cuatro sesiones del programa de intervención se dedicaron a trabajar la dimensión de auto-conocimiento del proceso de escritura en general (sesión 1ª), de la planificación textual (sesión 2ª), de la edición textual (sesión 4ª), y de la revisión textual (sesión 6ª).

Tras la activación y desarrollo de los conocimientos previos tiene lugar la instrucción sobre la dimensión metacognitiva de auto-regulación del proceso de escritura, en primer lugar, de modo fragmentario según los diferentes subprocesos de la escritura (Hayes y Flower, 1980), y finalmente asumiendo la escritura como un proceso global. Esta fase de instrucción se fundamenta principalmente en el modelo de aprendizaje secuencial de las habilidades de auto-regulación en la composición escrita (Shunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000), trabajándose principalmente, las dos primeras etapas instructivas del modelo: observación del modelo, y emulación del modelo, por pares o individualmente.

Así posteriormente al desarrollo del conocimiento previo necesario, tuvo lugar un modelado cognitivo de la profesora del sub-proceso concreto de la escritura (fase de observación); utilizando para ello: pensamiento en voz alta, listado de auto-instrucciones y combinación de modelado incompleto y ejemplar de modo inmediato; además de diferentes materiales y ayudas procedimentales. Dicho modelado fue en primer lugar de los diferentes subprocesos de la escritura: planificación textual (sesión 3ª), edición textual (sesión 5ª), y revisión (sesión 7ª), y posteriormente de todo el proceso global (sesión 8ª).

En la tercera fase, tiene lugar la emulación del alumno del proceso que ha observado anteriormente, para lo que dispone de los diferentes materiales de apoyo y la guía del profesor, según las necesidades. Así, después del modelado de cada uno de los sub-

procesos el alumnado individualmente realizaba su emulación, no de forma presencial, por lo que el profesor realizaba el feedback a partir del resultado obtenido. Finalmente en la sesión 9ª y la 10ª el alumnado trabajando en primer lugar por pares, y posteriormente de forma individual realizaban en el grupo clase una emulación con pensamiento en voz alta de todo el proceso de escritura desarrollado previamente por la profesora, que realizaba un seguimiento, evaluación y retroalimentación del pensamiento y la ejecución según las necesidades. Durante la fase de observación y emulación se utilizan diferentes tipos de estrategias y técnicas, como por ejemplo: el desarrollo de estrategias cognitivas de la escritura, para la planificación o la revisión textual, como la estrategia de planificación de las vocales, o la estrategia lea para la revisión textual; el uso de cuadros nemotécnicos, la utilización de organizadores gráficos para la práctica guiada; la práctica colaborativa; y el uso de auto-instrucciones de diferentes tipos que ejemplifican los diferentes procesos o procedimientos de auto-regulación trabajados, y que se corresponden con las tres fases cíclicas del modelo de auto-regulación propuesto por Zimmerman (2000).

#### *Procedimiento*

El programa de intervención constó de 10 sesiones de una hora de duración aproximada. Éste se desarrolló de manera contextualizada en el grupo clase, dentro de la programación general del curso para el área de lengua española, utilizando una hora semanal para su implementación. Por lo tanto, el instructor del mismo fue la profesora de lengua que impartía dicha asignatura en las tres clases de 6º curso de Educación Primaria.

Antes del inicio del programa se desarrollaron varias sesiones de formación con la profesora responsable de la aplicación del programa instruccional. Además, dichas reuniones continuaron semanalmente durante todo el proceso de aplicación del programa de intervención, preparando y aclarando semanalmente las dudas o cuestiones, sobre los materiales, las estrategias, etc., de las sesiones a aplicar en la siguiente semana.



Además de los materiales derivados de las evaluaciones, semanalmente tanto la profesora como la investigadora revisaban conjuntamente todas las realizaciones del alumnado, recogidas en sus portafolios individuales de trabajo; asegurando de esta forma el seguimiento de las sesiones por todos los alumnos.

Las evaluaciones correspondientes al pretest, postest y seguimiento (a los 3 meses y a los 2 años) ocurrieron en las mismas semanas tanto para el grupo control como para los grupos experimentales, siendo desarrolladas todas ellas por personal especializado.

Resultados

Resultados en el producto textual

En los análisis estadísticos se siguió un diseño factorial mixto 2 x 2 de medidas repetidas, considerando como factor intrasujetos el momento de la evaluación (sea el pretest vs., el postest; o sea el pretest vs., el seguimiento) y como factor intersujetos el grupo (experimental vs. control), obteniéndose los siguientes resultados para el producto textual (ver Tabla 2).

En general los resultados mostraron una mejora estadísticamente significativa en el postest de los grupos experimentales frente al control en todas las medidas basadas en el lector (calidad, coherencia y estructura) tal como queda recogida en la Tabla 2. Mejoría que se mantuvo en la evaluación de seguimiento primera. En cuanto a las medidas basadas en el texto los resultados mostraron un incremento estadísticamente significativo en la densidad de indicadores anafóricos, reformuladores, estructurales y metaestructurales en el grupo experimental frente al control. Resultados que también se mantuvieron en la evaluación de seguimiento (ver Tabla 2). Con relación a la estructura textual el grupo experimental mostró un incremento significativo en la inclusión de párrafos de introducción (67 alumnos 94%) y de conclusión (61 alumnos 86%) en el postest frente al grupo control (introducción 2 alumnos 8%; conclusión ningún alumno 0%). Manteniéndose y generalizándose de manera general este re-

Tabla 2. Diferencias Estadísticamente Significativas entre el Grupo Experimental y Control en las Medidas Producto Textual para el pretest vs. postest y pretest vs. seguimiento (grupo comparación-contraste)

	Pre-test		Post-test		Seguimiento 1º (3 meses)		Pre-test vs. Post-test		Pretest vs. Seguimiento	
	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	F (1, 93)	p	F (1,44)	p
<b>Basadas en el lector</b>										
Calidad	2.46 (.55)	2.4 (.60)	2.21 (.25)	5.29 (1.06)	2.17 (.50)	4.91 (1.11)	214.4	.001	94.8	.001
Coherencia	2.4 (.47)	2.25 (.5)	2.31 (.44)	3.82 (.53)	2.52 (.45)	3.89 (.31)	146.9	.001	94.4	.001
Estructura	1.94 (.76)	1.76 (.53)	1.71 (.66)	3.73 (.71)	1.94 (.61)	3.84 (.36)	158.7	.001	91.3	.001
<b>Basadas en el texto</b>										
Nº palabras	83.2 (29.4)	77.4 (22.5)	84.4 (42.0)	92.9 (26.4)	94.3 (31.2)	106 (23.5)	ns.	ns.	7.16	.01
Nº párrafos	1.4 (.6)	1.7 (1)	1.6 (.9)	3.6 (1.1)	1.8 (.5)	3.8 (.4)	26	.001	44.9	.001
Referenciales	1.51 (1.24)	1.61 (2.59)	1.44 (1.66)	3.9 (2.48)	2.39 (2.09)	3.98 (2.47)	12.2	.001	12	.01
Reformuladores	0	.09 (.62)	.10 (.34)	1.06 (.60)	.30 (.97)	1.29 (.51)	22.4	.001	4.3	.04
Estructuradores	.90 (2.02)	.37 (1.66)	.40 (1.97)	1.51 (1.23)	.32 (.52)	1.52 (.89)	9.1	.003	6.8	.012
Meta-estructurales	.05 (.27)	0	.0	1.1 (.55)	.20 (.58)	.94 (.33)	97.3	.001	26.8	.001
										$\eta^2$
										$\eta^2$

sultado en la evaluación de mantenimiento primera. Por otro lado, las medidas de productividad no fueron tan claras. Hubo sólo un incremento significativo en el número de párrafos en el postest y seguimiento en el grupo experimental frente al control. En cuanto al número de palabras el incremento significativo en el número se dio sólo en el grupo experimental en el seguimiento.

Por otra parte, con relación al seguimiento de la intervención dos años después de su realización, los resultados obtenidos de los análisis estadísticos en relación a las medidas del producto textual se muestran en la Tabla 3.

De manera general, los análisis estadísticos mostraron diferencias significativas entre el grupo experimental y control con una calidad significativamente mayor en el primero en todas las medidas textuales basadas en el lector (coherencia, calidad y estructura) y en los indicadores de coherencia reformuladores y metaestructurales (ver Tabla 3). En cuanto a la estructura basada en el texto hubo diferencias significativas ( $p = .02$ ) entre grupos en la inclusión de párrafos de introducción a favor del grupo experimental (21 alumnos, 38%) frente al control (2 alumnos, 10%).

#### *Resultados en el proceso de escritura*

Tal como se refleja en la Tabla 4, los análisis estadísticos mostraron un incremento significativo mayor en el tiempo total de-

dicado al proceso de escritura del grupo experimental frente al control tanto en el postest como en el seguimiento. Iguales resultados se obtuvieron en relación a los procesos de planificación de borrador y pensar el contenido y de edición textual (categoría escribir texto), tanto en el postest como en el seguimiento 3 meses después (ver Tabla 4).

Sin embargo, con relación a los procesos de revisión textual no hubo diferencias significativas entre los grupos en la categoría de cambiar texto, mientras que en la de leer texto hubo evidencia de un ligero incremento en el grupo experimental en el postest; al contrario que el grupo control que sufrió una disminución tanto en el postest como en el seguimiento. Por otra parte, en cuanto a la generalización a otros géneros estos resultados en relación al proceso de escritura se mantuvieron. Para ambas tipologías textuales el tiempo total invertido en el proceso de escritura, la edición textual y en la planificación textual fue significativamente mayor en el grupo experimental frente al control. Si bien en el texto de ensayo de opinión la tarea fue completada significativamente en menor tiempo que los otros textos (causa efecto y comparación contraste), y dedicando también un tiempo significativamente menor para la planificación textual.

Finalmente, con relación a los resultados obtenidos en la evaluación de seguimiento del proceso dos años después, los análisis estadísticos comparativos del grupo

Tabla 3. *Diferencias Estadísticamente Significativas entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en la Evaluación de Seguimiento 2 años después*

	Control	Experimental	Diferencias significativas (Experimental vs. control)		
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i> <sup>2</sup>
Medidas basadas en el lector					
Calidad	2.1 (.77)	2.8 (.94)	2.64	.010	.10
Coherencia	2.52 (.93)	3.18 (.79)	3.09	.003	.13
Estructura	2.95 (1.20)	3.73 (1.14)	3.08	.003	.13
Medidas basadas en el texto					
Reformuladores	.13 (.23)	.30 (.48)	2.10	.04	.03
Metaestructurales	.04 (.11)	.16 (.27)	2.67	.009	.04

Tabla 4. *Diferencias Estadísticamente Significativas entre el Grupo Experimental y Control en las Medidas del Proceso de Escritura para el pretest vs. posttest y pretest vs. seguimiento (grupo comparación-contraste)*

	Pretest		Posttest		Seguimiento		Pretest Posttest		vs. Pretest Seguimiento		vs. Seguimiento	
	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental						
Tiempo (minutos)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	$t_{(93)}$	$p$	$d$	$t_{(44)}$	$p$	$d$
Pensar la redacción	0.81 (0.76)	1.39 (1.44)	0.75 (1.33)	4.25 (4.14)	1.06 (1.43)	3.07 (3.57)	3.37	.001	2.04	2.09	.043	1.21
Esquema o plan	0.25 (0.57)	0.38 (1.36)	0.5 (0.96)	8.98 (6.85)	0.69 (0.99)	6.34 (6.99)	5.2	<.001	2.57	3.26	.002	4.26
Escribir la redacción	4.00 (2.79)	4.86 (2.78)	8.94 (3.92)	14.5 (6.16)	7.63 (3.67)	21.4 (5.07)	3.76	<.001	.78	10	<.001	3.34
Leer la redacción	1.13 (1.01)	1.46 (1.39)	0.81 (1.08)	2.28 (2.52)	0.56 (0.97)	1.43 (2.15)	2.74	.009	1.4	2.64	.008	1.4
Tiempo total del proceso	8.42 (3.15)	11.4 (3.85)	14.7 (5.31)	37.7 (9.09)	13.8 (4.92)	37.0 (5.35)	11.17	<.001	4.07	13.17	<.001	4.33

experimental frente al control en relación al proceso de escritura (Mann-Whitney U) mostraron solamente diferencias significativas entre los grupos en el tiempo invertido en la planificación textual a favor del grupo experimental frente al control ( $U = 284$ ,  $p < .001$ ,  $r^2 = .03$ ). Concretamente para la actividad de borrador el grupo experimental mostró un tiempo significativamente mayor que el control ( $M = 4.1$ ,  $DT = 10.3$ ;  $M = 7.3$ ,  $DT = 8.2$ ; para el control y el grupo experimental respectivamente).

### Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos sugieren la efectividad del enfoque de instrucción cognitivo-estratégico y auto-regulado para la mejora y el desarrollo de la competencia escrita del alumnado, incluso a largo plazo (2 años después). En primer lugar, se confirma una mejoría significativa global de los textos escritos tras la instrucción específica significativamente mayor en el grupo experimental que en el control. Mejoría apoyada por dos tipos de medidas del producto textual basadas en el lector más claramente, para todas sus medidas, y basadas en el texto,

en relación a indicadores de coherencia relevantes y de estructura textual. Y mejoría que a su vez se generaliza a otras tipologías textuales diferentes de la trabajada específicamente.

No obstante, la aportación más relevante del estudio es sin duda que por primera vez, al menos desde nuestro conocimiento, se ofrecen datos empíricos que muestran cómo la eficacia de este tipo de instrucción para el desarrollo de la competencia escrita del alumnado se mantiene incluso transcurridos dos años desde la intervención específica. Es decir, aquellos alumnos que recibieron este tipo de instrucción continúan mostrando un nivel de competencia significativamente mayor en la escritura que los iguales que no recibieron este tipo de instrucción, los cuales no alcanzan ese mismo nivel de competencia escrita como fruto o resultado del propio desarrollo o de la intervención ordinaria en el grupo clase transcurridos dos años.

En cuanto al proceso de escritura los datos revelan un incremento muy significativo en el tiempo dedicado a la escritura del texto como fruto de la intervención. Incremento que se explica principal y más claramente en base al aumento del tiempo dedicado a

las actividades de planificación del texto como la de esquema o borrador, que en sí misma ya supone también un enfoque más auto-regulado de los alumnos, reflejado en las estrategias de planificación a nivel textual. Este enfoque estratégico a su vez se generaliza y mantiene a lo largo del tiempo como resultado de la intervención, y nuevamente, no se alcanza evolutivamente sin instrucción específica, al menos dos años después de la intervención, con una edad de 14 años.

No obstante, no cabe hacer la misma conclusión en relación a la revisión textual. Este hecho resulta llamativo, puesto que ambos procesos planificación y revisión fueron trabajados de igual forma (observación-emulación) y durante el mismo tiempo (dos sesiones específicas). Quizá una explicación al mismo descansa en aspectos del desarrollo, puesto que la revisión tiende a aparecer más tarde que la planificación en el desarrollo de los escritores (Berninger y Swanson, 1994), al suponer un mayor coste cognitivo. No obstante, este será un aspecto a trabajar e investigar en futuros estudios.

En definitiva, de todo lo dicho, cabe concluir que se corrobora la eficacia de este enfoque cognitivo-estratégico y auto-regulado para la enseñanza de la composición escrita también de manera contextualizada en el grupo clase y por el profesorado, ampliando los resultados obtenidos en investigaciones previas para el ámbito de las DA principalmente (Fidalgo y García, 2007). Por ello, parece pertinente afirmar la necesidad de integrar modelos de instrucción de este tipo en el tratamiento curricular de la composición escrita, dentro en la práctica educativa ordinaria del profesorado en el grupo clase. Enfoque que debe completar anteriores propuestas de instrucción en la escritura centradas exclusivamente en el

dominio y automatización de los procesos cognitivos de bajo nivel o mecánicos de la escritura, que ha sido el enfoque dominante generalmente en el tipo de instrucción desarrollada por el profesorado en el grupo clase (Ramos, Cuadrado, y Iglesias, 2005). No hay que negar la necesidad de que el niño desarrolle un dominio y automatización de estos componentes conductuales y lingüísticos de la escritura (Borzone y Diuk, 2003; Gaspar y Otañi, 2003), con el fin de disminuir la carga cognitiva de la escritura en la memoria operativa y su capacidad de procesamiento. Sin embargo, estudios como el presentado ponen de manifiesto que este tipo de instrucción no es suficiente si se busca desarrollar una verdadera competencia escrita del alumnado. La instrucción debe facilitar a su vez el desarrollo de un dominio metacognitivo, estratégico y auto-regulado de la escritura; necesario para afrontar con garantías el proceso de composición escrita, y alcanzar así una verdadera competencia escrita en todo el alumnado.

#### Agradecimientos

Nuestro agradecimiento y reconocimiento al Colegio Nuestra Madre del Buen Consejo – Padres Agustinos de León, y especialmente a la profesora Doña María Ángeles Domínguez.

Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas de la DGI-MEC, proyecto de investigación competitivo SEJ2007-66898-EDUC (2007-2010), con fondos FEDER de la Unión Europea, concedido a J N García, y director del Grupo de Excelencia de la Junta de Castilla y León GR259.

Una parte de esta investigación fue presentada en el simposium: Dificultades del desarrollo y del aprendizaje, enfoques psicológicos e instruccionales y composición escrita, del *V Congreso Internacional de Psicología y Educación, celebrado en Oviedo* el 23, 24 y 25 de abril de 2008. A su vez, en éste se presenta una parte de los trabajos de Torrance, Fidalgo y García (2007), y de Fidalgo, Torrance y García (2008).

#### Referencias

- Alamargot, D., y Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Berninger, V. W., y Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of ski-

- lled writing to explain beginning and developing writing. In E.C. Butterfield y J.S. Carlson (Eds.), *Advances in cognition and educational practice. Children's writing toward a process theory of the development*

- of skilled writing.* (pp. 57-81). Greenwich: JAI Press.
- Borzzone, A. M., y Diuk, B. (2003). La escritura de textos en niños pequeños: conocimiento ortográfico y producción textual. *Cultura y Educación, 15*, 17-27.
- Bosque, I., y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol 3: Entre la oración y el discurso.* Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., y van Hout-Wolters, B. H. A. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction, 22*(1), 1-36.
- Braaksma, M. A. H., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., y Couzijn, M. (2001). Effective learning activities in observation tasks when learning to write and read argumentative texts. *European Journal of Psychology of Education, 1*, 33-48.
- Fidalgo, R., y García, J. N. (2008) (Coords.), *Instrucción de la auto-regulación y el auto-conocimiento en la composición escrita.* Barcelona: Davinci Continental.
- Fidalgo, R., y García, J. N. (2007). Intervención metacognitiva en la composición escrita: Modelos e Investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada, 60*(4), 347-375.
- Fidalgo, R., Torrance, M., y García, J. N. (2008). The long term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 672-693.
- García, J. N., y Fidalgo, R. (2004). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la composición escrita en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada, 56*, 239-253.
- García, J. N., y Marbán, J. (2001). Instrumento de evaluación individual de los procesos cognitivos de la escritura (IEPCE). En J. N. García, *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica (pp 141-149).* Barcelona: Ariel.
- Gaspar, M. P., y Otañi, I. (2003). El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura. *Cultura y Educación, 15*, 47-57.
- Graham, S., y Harris, K.R. (2000). The role of self-regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist, 35*(1), 3-12.
- Graham, S., y Harris, K. R. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology, 22*(1), 102-114.
- Hayes, J. R., y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist, 35*, 13-23.
- Ramos, J. L., Cuadrado, I., y Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y Educación, 17*, 239-251.
- Sanders, T. J. M., Spooren, W. P. M., y Noordman, L. G. M. (1992). Toward a Taxonomy of Coherence Relations. *Discourse Processes, 15*(1), 1-35.
- Schraw, G. (2001). Promoting General Metacognitive Awareness. In H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction. Theory, Research and Practice* (pp. 3-16). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self regulatory competence. *Educational Psychologist, 32*, 195-208.
- Sorenson, S. (1997). *Student writing handbook: the only complete guide to writing across the curriculum* (3rd ed.). New York: MacMillan
- Spencer, S.L., y Fitzgerald, J. (1993). Validity and Structure, Coherence, and Quality Measures in Writing. *Journal of Reading Behavior, 25*(2), 209-231.
- Torrance, M., Fidalgo, R., y García, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction, 17*, 265-285.
- Torrance, M., Thomas, G. V., y Robinson, E. J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 189-199.
- Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology, 94*(2) 660-668.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds). *Handbook of self-regulation.* (pp. 13-39). San Diego, C.A.: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., y Risemberg, R. (1997). Becoming a proficient writer: A self-regulatory perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 73-101.



# El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos

Patricia Robledo Ramón y Jesús-Nicasio García Sánchez  
Universidad de León

Se presenta una revisión de estudios nacionales e internacionales centrados en conocer la influencia que ejercen las variables familiares denominadas estructurales y dinámicas sobre el progreso y adaptación académica de los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento. Los datos obtenidos corroboran la incidencia en el desarrollo escolar de los alumnos de aspectos tales como las características socioeconómicas y cultural-educativas de las familias, el clima y funcionamiento del hogar, las percepciones y conductas paternales hacia el niño o la implicación de los padres en la educación y su satisfacción con los profesionales educativos. Estos resultados justifican el interés científico de este foco y permiten abrir nuevas vías de intervención familiar a través de las cuales ayudar a los alumnos con problemas de aprendizaje, contribuyendo en la mejora de sus resultados académicos.

*Palabras clave:* Entorno familiar, dificultades de aprendizaje, clima del hogar, implicación educativa, nivel socioeconómico.

*The family environment and their influence in academic achievement of students with learning disabilities: review of empirical studies.* We present a national and international review of studies centered in knowing the influence of the called family structural and dynamic variables on the academic progress and adjustment of students with learning disabilities and / or low achievement. The obtained information corroborates the effect of aspects such as the socioeconomic and cultural environment on the school development of students, educational characteristics of the families, the atmosphere and functioning of the home, the perceptions and paternal conducts towards the child or the parents' implication in education and their satisfaction towards the teachers. These results justify the scientific interest of this area and open new routes of family intervention through which it will be possible to help the students with LD, contributing as well in the improvement of their academic results.

*Keywords:* Family environment, learning disabilities, home climate, educational implication, socioeconomic status.

La investigación científico-educativa actual, fundamentada en perspectivas ecológicas e inclusivas, reconoce la importancia para el rendimiento y aprovechamiento educativo de los alumnos, del contexto social

que les rodea y, consecuentemente, ha comenzado a considerar a las personas que lo constituyen (Ceballos, 2006), sobresaliendo gran cantidad de estudios focalizados en torno al papel desempeñado por figuras tan relevantes como los docentes y las familias (Potril, Deater-Deckard, Thompson, De-Thorne, & Schatschneider, 2006; Sánchez, 2006). En esta línea, numerosas investigaciones han detectado la confluencia de factores escolares y aspectos emocionales del

---

Fecha de recepción: 23-7-08 • Fecha de aceptación: 7-5-09

Correspondencia: Jesús-Nicasio García Sánchez  
Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía  
Universidad de León  
Campus de Vegazana, s/n  
24071 León  
E-mail: jn.garcia@unileon.es

niño (personales, sociales y familiares) como responsables de sus logros académicos, señalando que sus resultados son producto, no sólo de sus capacidades, sino también de la interacción de los recursos aportados por la escuela y el hogar (Ruiz, 2001). Incluso existen autores que consideran las variables relativas al entorno familiar como las principales predictoras del rendimiento académico del alumno, por encima incluso de las escolares (Brunner & Elacqua, 2003). Ahora bien, atendiendo de manera específica a las corrientes de investigación científica especializadas en el área de las dificultades específicas de aprendizaje (en adelante DEA) estas consideraciones adquieren especial relevancia ya que, aunque las DEA son intrínsecas al individuo, las variables familiares son factores que pueden potenciar o minimizar los efectos negativos de esta problemática, por lo que son aspectos a tener en consideración a la hora de aplicar cualquier acción instruccional específica (Alomar, 2006; Marks, 2006; Zeidner, Matthews, Roberts, & MacCann, 2003).

Por su parte, desde el ámbito legal también se reconoce, por primera vez en España, la importancia de la familia en la educación de los alumnos con DEA, como se evidencia en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en la que se subraya el derecho de los padres de alumnos con necesidades especiales a recibir asesoramiento e información individualizados que les ayuden en la educación de sus hijos. Además, en las directrices generales para los nuevos títulos universitarios de maestro se intensifica la importancia de la familia en la educación y, en consecuencia, la necesidad de formar a los futuros docentes al respecto, 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.

Es decir, en las últimas décadas, pero sobre todo a raíz del auge de los modelos ecológicos, se ha dado un aumento considerable de los estudios orientados a conocer el papel desempeñado en el proceso de

enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, en el desarrollo general de los alumnos, de los distintos miembros personales que componen su entorno próximo, siendo especialmente importantes los trabajos realizados en torno al papel protagonista de la familia.

Por todo ello, el objetivo del presente trabajo es mostrar una revisión amplia de estudios centrados en el conocimiento de las variables del entorno familiar que repercuten en el resultado académico de los alumnos, especialmente si éstos presentan DEA, para, a partir de ahí, estar en condiciones de desarrollar acciones instruccionales específicas con los padres que permitan mejorar la situación escolar de sus hijos.

No obstante, puesto que las variables del entorno familiar con poder explicativo de los resultados de aprendizaje de los alumnos son numerosas y reciben, según el autor o corriente considerados, diferentes nomenclaturas y clasificaciones (ver para más detalle Tabla 1), en primer lugar se reflexionará acerca de la dimensión denominada ampliamente *estructural*, para seguidamente analizar las variables englobadas bajo el término *dinámicas*.

#### VARIABLES ESTRUCTURALES DEL ENTORNO FAMILIAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

La investigación sociológica, en su estudio del microsistema familiar, se ha centrado en analizar la repercusión que tienen sobre los alumnos las variables denominadas estructurales las cuales, pese a haber sido las más analizadas a lo largo de los años, al parecer, inciden indirectamente en la formación académica de los niños (Marjoribanks, 2003; Valle, González, & Frías, 2006); si bien, son aspectos que es necesario conocer y considerar.

Entre este grupo de variables destaca, en primer lugar, la clase socioeconómica de la familia. Muchos autores plantean que las desventajas económicas y sociales tienen efectos adversos sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional y escolar de los niños. Así, señalan que los ingresos familiares pue-



Tabla 1. *Clasificación de las diferentes tipologías de variables familiares según distintos autores*

VARIABLES FAMILIARES TIPO I	VARIABLES FAMILIARES TIPO II
<p><i>Estructurales - entrada- background</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel socioeconómico</li> <li>- Recursos culturales</li> <li>- Formación académica parental</li> <li>- Estructura familiar</li> <li>- Estado de salud parental</li> </ul>	<p><i>Dinámicas- de proceso -currículum del hogar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima: adaptabilidad, organización, control, comunicación, cohesión, estrés</li> <li>- Habilidades parentales: intercambios-relaciones</li> <li>- Tiempo permanencia en el hogar</li> <li>- Estimulación y expectativas educativas</li> </ul>
<p><i>Investigación sociológica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel educativo y ocupación padres</li> <li>- Status sociocultural y nivel de ingresos</li> </ul>	<p><i>Escuela Chicago</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos educativos socio-psicológicos que afectan aprendizaje</li> </ul>
<p><i>Constelación familiar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Número hijos</li> <li>- Orden de nacimiento hijos</li> <li>- Distancia en años entre hermanos</li> </ul>	<p><i>Escuela británica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencias de padres</li> <li>- Aspiraciones parentales</li> <li>- Condiciones materiales del hogar</li> <li>- Status de la familia</li> </ul>
<p><i>Variables estructurales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel estudios y profesional padres</li> <li>- Status socioeconómico familiar</li> <li>- Nivel ingresos familiar</li> <li>- Características vivienda</li> <li>- Constelación familiar</li> </ul>	<p><i>Variables de proceso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expectativas y atribuciones parentales</li> <li>- Ambiente afectivo hogar</li> <li>- Estilo disciplinario</li> <li>- Estructura de aprendizaje en el hogar</li> <li>- Implicación parental en educación</li> </ul>

(Bacete & Rosel, 1999; Pizarro & Clark, 1998; Ruíz de Miguel, 2001)

de influir de manera indirecta en el bajo rendimiento de los alumnos debido a las escasas oportunidades de interacción con entornos estimulantes que tienen, a la limitación de recursos o a los conflictos derivados de esta escasez económica (Vera, Morales, & Vera, 2005).

En esta línea, Ruíz de Miguel (2001) realizó una revisión de estudios tras la que concluyó que en los contextos desfavorecidos, en los que el nivel cultural-educativo familiar es limitado, suele darse una menor valoración y presión cultural hacia el logro escolar, lo cual, unido a las bajas expectativas con respecto al futuro académico de los hijos, hace que el interés de los padres por la educación también sea menor. Es decir, las posibilidades económicas familiares determinan la atmósfera cultural-educativa del hogar, siendo ésta la que realmente repercute en el rendimiento del alumno, sobre todo si éste presenta problemas de

aprendizaje. En este sentido, las familias de clases sociales favorecidas tienen más información acerca de la dificultad del niño, disponen de medios para ayudarle, trabajan en coordinación con los profesores y, consecuentemente, se sienten menos afectados por el problema del hijo, el cual a su vez se aminora gracias a los apoyos que se le ofrecen (Sánchez, 2006).

Otro factor que parece repercutir en el bajo rendimiento escolar del alumnado es el hecho de tener padres con dificultades de aprendizaje. James (2004) revisó los resultados de diversas investigaciones en las cuales se había comprobado cómo los padres que tienen dificultades de aprendizaje y que consecuentemente han tenido malas experiencias educativas, desarrollan percepciones negativas hacia el colegio, los profesores y las tareas escolares. Además, se describen a sí mismos como subordinados de los profesionales, por lo que coope-

ran escasamente con ellos (Kohl, Legua, & McMahon, 2000).

Por último, algunos datos apuntan a que el tamaño y la estructura de la familia también puede determinar el éxito académico de los niños. Marks (2006) comprobó como, a mayor número de hijos o en caso de desestructuración familiar, la atención y tiempo que se puede dedicar a cada hijo es menor, con las repercusiones que esto conlleva sobre el rendimiento del alumno, sobre todo si éste presenta DEA y necesita por ello mayor atención y apoyo.

#### Las variables dinámicas del contexto del hogar y su relación con el éxito escolar

En la actualidad, la tendencia investigadora en torno al tema de la influencia del contexto familiar de los alumnos se focaliza en el análisis de las variables denominadas dinámicas, dado que éstas, al parecer, influyen de una manera más directa en los éxitos académicos de los alumnos. Dentro de este grupo de variables destacan el clima y funcionamiento del hogar, las percepciones o actitudes de los padres hacia los hijos, la implicación de la familia en la educación o las expectativas parentales en relación al futuro de los niños (Robledo & García, 2006).

#### *Clima y funcionamiento del hogar*

En el campo de la investigación psicoeducativa y social han proliferado numerosos estudios que señalan el clima y funcionamiento sociofamiliar como uno de los factores con mayor repercusión sobre el desarrollo de los niños. La mayoría de las investigaciones subrayan la importancia de un adecuado funcionamiento familiar, así como de la existencia de un clima satisfactorio en el hogar, para que el desarrollo de sus miembros sea correcto, concluyendo además que, en las familias conflictivas o desestructuradas los sujetos reciben poca estimulación y la calidad de la misma es menor, con lo que su desarrollo general, y específicamente académico, se ve ralentizado (Dyson, 1996; Sheppard, 2005). Al parecer, los alumnos provenientes de entornos estables, en los

que no hay situaciones que conduzcan a conflictos, van mejor en la escuela, aprenden con mayor facilidad, poseen las habilidades sociales necesarias para mejorar las relaciones con sus iguales, tienen menos problemas de comportamiento y demuestran mejor salud y autoestima (Gouliang, Zhang, & Yan, 2005; Halawah, 2006; Ibarrola, 2003).

Los alumnos DEA necesitan gran estabilidad emocional, junto con esfuerzos y estímulos extras por parte de los diferentes agentes personales que constituyen su entorno, para lograr un óptimo desarrollo. Por ello, es frecuente que en gran parte de los hogares de estos niños se enfatice especialmente el crecimiento personal de cada uno de sus miembros, en beneficio de todos ellos (Huston & Rosenkrantz, 2005). Pese a esto, existen algunas características funcionales concretas que pueden ser perjudiciales. Así, es habitual que el clima sea muy ordenado, con unas normas inflexibles, controladas por unos padres demasiado autoritarios (Hedor, Annerén, & Wikblad, 2002). Suele darse también una menor expresión de sentimientos y escasa animación a la independencia personal, lo que perjudica la madurez de los sujetos. Además, los padres de DEA, dado que sus hijos necesitan más apoyo con las tareas escolares, trabajan diariamente con ellos ayudándoles y protegiéndoles en exceso para que puedan alcanzar exitosamente y sin sufrir excesivas frustraciones los objetivos planteados (Stoll, 2000). Pero, en este afán de protección, los progenitores suelen sobrecargarse de trabajo a sí mismos, lo cual, unido al inadecuado manejo de las situaciones conflictivas derivadas de aspectos escolares, puede ocasionarles ansiedad e insatisfacción parental, lo que a su vez afecta a sus habilidades para interactuar de manera sensible ante las demandas del hijo (Hedor et al., 2002). A la larga, todas estas circunstancias terminan provocando en el clima del hogar una sensación constante de estrés que no beneficia en absoluto el desarrollo del alumno y dificulta la elección de las estrategias de afrontamiento adecuadas para sol-

ventar los problemas (O'Connor, McConkey, & Hartop, 2005; Trainor, 2005).

Dicho esto, parece clara la influencia del clima y funcionamiento del hogar en el desarrollo académico y adaptación socio-emocional de los alumnos; no obstante, a continuación se presentan una serie de estudios recientes que verifican estas afirmaciones.

Alomar (2006) realizó una investigación en la que pretendía valorar la influencia del entorno del hogar sobre los factores personales y el rendimiento académico de los alumnos. Los resultados alcanzados señalaron que las variables personales de los alumnos influyen directamente sobre su rendimiento, mientras que las parentales también lo hacen pero de manera indirecta.

En esta misma línea, Huston y Rosenkrantz (2005) desarrollaron un trabajo cuyo objetivo era determinar cómo se relaciona el tiempo que las madres dedicaban a sus hijos con la relación madre-hijo, la calidad del entorno del hogar y el desarrollo sociocognitivo del niño. Las conclusiones obtenidas señalaban que el trabajo de la madre no perjudica ni la calidad de la relación con el hijo, ni su desarrollo ni el entorno hogar; pese a esto se comprobó como, a más tiempo compartido con los hijos, las madres eran más sensibles y ofrecían entornos de mayor calidad.

Por su parte, Hasall, Rosel, y McDonald (2005) investigaron la relación existente entre cogniciones paternas (autoestima y locus de control), características del niño, apoyo familiar y estrés paterno, en una muestra formada por 46 madres de niños de entre 6 y 16 años. Los datos les permitieron afirmar que existe asociación entre la dificultad de conducta del niño y el estrés percibido por la madre, el cual a su vez se aminora a mayor nivel de autoestima, locus de control interno, satisfacción y apoyos sociales que las madres reciben. En ese mismo año Guoliang, Zhang, y Yan (2005), exploraron las características y relaciones de soledad, aceptación de iguales y funcionamiento familiar en 98 alumnos con-sin dificultades. Los resultados obtenidos denotaron que los alumnos con DEA perciben mayor soledad y menor aceptación de iguales y que no hay

relación significativa entre funcionamiento familiar y sentimiento de soledad del niño, pero sí la hay entre aceptación iguales-funcionamiento familiar.

En el año 2003, Domínguez y Pérez desarrollaron un estudio para determinar el funcionamiento de 43 familias de niños con DEA, su afrontamiento de la DEA y del ingreso del alumno en educación especial. Para ello aplicaron la Prueba de evaluación de las relaciones intrafamiliares y el Cuestionario de afrontamiento familiar, elaborado por ellos mismos, comprobando como se dan interrelaciones entre el funcionamiento familiar y los trastornos de aprendizaje, ya que frecuentemente los niños que presentaban DEA pertenecían a familias cuyo funcionamiento era inadecuado.

Por último, en un estudio realizado por Cohen, Roy, Walls, y Tomlin (2004) se intentaron determinar las interrelaciones entre la frecuencia de encuentros de lectura de padres-hijos, consecuencia de un programa de intervención, el perfil alfabetizador del hogar y su calidad. Los resultados indicaron que las familias inmersas en el programa leían más con sus hijos, pero sólo una parte identificaba esta actividad como su favorita. Las conclusiones alcanzadas exponen que el programa de intervención tuvo un impacto leve pero significativo en el entorno alfabetizador del hogar del niño. No obstante, no se contó con la existencia de grupo de control sobre el que no se hubiera intervenido, lo cual habría permitido comprobar si los resultados habían sido en realidad efecto de la intervención o de otras variables.

#### *Percepciones cogniciones y conductas parentales*

En los últimos años han proliferado las investigaciones centradas en conocer el papel ejercido por diferentes constructos psicológicos parentales, como son sus conductas, percepciones y cogniciones, sobre el desarrollo psicoeducativo de los alumnos, obteniéndose resultados al respecto de gran interés.

En general, los padres de alumnos con DA infravaloran las capacidades de sus hi-

Tabla 2. *Investigaciones empíricas actuales en relación a las percepciones y actitudes de los padres hacia los hijos*

<i>Autor</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Participantes</i>	<i>Resultados</i>
Murray y Greenberg (2006).	Examinar percepciones infantiles de sus vínculos con padres, profesores e iguales y conocer su desarrollo socio-emocional y conductual.	96 alumnos DA, retraso mental y problemas conductuales y emocionales.	Asociación ajustes relacional y emocional-conductual de alumnos DA. A mayor rechazo de iguales o insatisfacción con profesorado, más problemas emocionales y conductuales. Sentimiento de pertenencia a escuela conlleva mayor ajuste y compromiso académico.
Jacobs y Harvey (2005).	Investigar la capacidad predictiva de las expectativas y actitudes parentales sobre el rendimiento escolar de sus hijos.	432 padres de 534 alumnos escolarizados en colegios de alto medio, bajo rendimiento.	Nivel de estudios parental alto relacionado con mayor rendimiento hijos. Padres de hijos con alto rendimiento valoran que la escuela les presione para alcanzarlo y tienen altas expectativas hacia ellos.
Gracia, Lila, y Gracia (2005).	Analizar relación entre rechazo parental y ajuste psicosocial de hijos. Identificar variables diferenciales de padres afectivos.	444 familias con relaciones parento-filiales funcionales vs. de riesgo.	Problemas de ajuste psicosocial en niños que perciben rechazo. Padres de niños rechazados perciben en éstos más problemas. Asociación entre conducta problemática niño-rechazo padres.
Cerezo, Trenado, y Pons (2006)	Conocer efecto de situaciones emocionales negativas vividas por madres sobre sus actuaciones de crianza.	20 díadas madre-hijo.	Madres con menor estrés regulan mejor estado emocional negativo de niños centrándose en sus necesidades. Diferencias en la interacción con bebés entre madres con malestar psicológico y estables.

jos (Stoll, 2000); detectan en ellos más problemas de los que los propios niños perciben; les ven más indefensos que al resto de compañeros de su misma edad y se muestran preocupados por el trato que puedan recibir de éstos (Haager & Vaughn, 1995). Además se preocupan excesivamente por la asunción de responsabilidad que éste debe ir adquiriendo (Tarleton & Ward, 2005).

Como consecuencia de esto, para evitar a sus hijos situaciones que les causen sufrimiento, los progenitores desarrollan estrategias de cuidado demasiado protectoras que dificultan a los alumnos tomar sus propias decisiones, retardando con ello su desarrollo madurativo.

Por otro lado, se ha evidenciado como aquellos padres que tienen un desarrollo psi-

cológico adecuado perciben la realidad de manera más ajustada y, consecuentemente, sobrellevan mejor los problemas que puede acarrear el tener un hijo con DEA, desarrollando actitudes positivas y conductas de aceptación hacia éste (Hasall et al., 2005). En cambio, los progenitores que presentan un concepto negativo de sí mismos y que consecuentemente se sienten incapaces de darles a sus hijos unos cuidados acordes a sus necesidades, tienden a rechazarlos con más probabilidad (Kohl et al., 2000; Zárate, Montero, & Gutiérrez, 2006). Esto es muy importante, dado que las personas que perciben rechazo, a diferencia de las que se sienten aceptadas, presentan problemas de ajuste psico-social, muestran baja autoestima, desconfianza y perciben el mundo inseguro, hostil (Gracia, Lila, & Musitu, 2005; Sánchez & Hidalgo, 2003), lo cual puede influir en su rendimiento académico.

En la Tabla 2 se resumen algunos de los estudios recientes centrados en conocer cómo las percepciones y cogniciones que los padres tienen de sí mismos como tales y de su hijo inciden en sus actitudes y conductas hacia éste último. No obstante, los resultados obtenidos en estas investigaciones han de ser considerados teniendo en cuenta las limitaciones de las mismas, como por ejemplo el hecho de que en ocasiones los datos se han extraído de muestras pequeñas y muy localizadas o que se da falta de estudios comparativos entre alumnos con y sin dificultades.

#### *Implicación familiar en la educación y colaboración con los servicios educativos*

Durante años, la mayor parte de los estudios centrados en analizar la influencia de la familia en el rendimiento de los alumnos han tenido como objetivo conocer la implicación de los padres en las tareas escolares de sus hijos, así como la cantidad, calidad y eficacia de sus contactos con el profesorado. Recientemente, algunas de las investigaciones realizadas a nivel internacional focalizadas en estos aspectos son por ejemplo las de Kohl et al. (2000), quienes examinaron la relación entre la familia, factores de riesgo

demográficos e implicación paterna, en una muestra de 387 niños. Los resultados indican que la baja educación paterna, así como las psicopatologías de los progenitores, se relaciona con bajos niveles de implicación activa. En cambio, la estructura familiar y, concretamente, el hecho de ser un solo padre, no es sinónimo de una menor implicación en el hogar con el niño, ni de la desaprobación de la escuela.

Por su parte, en España, García y Rosel (1999) investigaron si la implicación de los padres influye en las estimaciones que el profesorado hace de los resultados educativos de 150 niños de 7º de EGB tanto como la propia inteligencia del alumno. Los resultados señalaron cómo efectivamente la implicación parental es tan importante en las valoraciones que los maestros hacen del alumno como su propia capacidad intelectual.

Por último, señalar que son muchos los investigadores que a lo largo de los años han desarrollado instrumentos para evaluar la implicación familiar en la educación. Así Fantuzzo et al. han desarrollado una escala llamada *Family involvement questionnaire*, aplicable desde infantil hasta primaria, que permite evaluar la participación de los padres en la educación de sus hijos. En sus estudios han encontrado datos de interés al respecto como, por ejemplo, que los padres con mayor nivel educativo participan más en la educación de los hijos en casa, que los progenitores con muchos hijos colaboran menos desde el hogar o que los padres de niños se comunican más con la escuela que los de las niñas.

Así pues, parece evidente la importancia que tiene para el aprendizaje el que las relaciones entre los padres de alumnos y los profesionales educativos sean fluidas (Alomar, 2006; Rolla, Arias, Villers, & Show, 2005), si bien, en el caso de alumnos con DEA estas interacciones cobran si cabe mayor relevancia. En un estudio realizado por Summers, Turnbull, Poston, Hoffman, y Nelson (2005) con padres de niños con dificultades, en el que se comparaba por edades los niveles de satisfacción paterna respecto a diferentes aspectos de la relación familia-

profesional, los resultados denotaron que la satisfacción era menor en los padres de alumnos de mayor edad. Además, resultaron significativas las correlaciones con el nivel sociocultural paterno, evidenciándose como los progenitores con un nivel educativo más alto se muestran menos satisfechos con los profesores que aquellos más jóvenes o con menor status cultural. Es decir, el grado de satisfacción y la comprensión mutua entre padres y profesores determina sus colaboraciones, por lo que son aspectos que deben potenciarse.

No obstante, la cooperación entre las instituciones educativas y los padres de personas que presentan DEA depende en gran medida de las percepciones y actitudes que los familiares tengan hacia los centros escolares y sus profesionales (Bryan, Burstein, & Bryan, 2001; Gerber & Popp, 1999). La mayoría de los padres cuyos hijos presentan dificultades para aprender están satisfechos con los servicios educativos existentes; no obstante, a medida que los alumnos van creciendo, sus dificultades aumentando y el grado de ansiedad elevándose, surgen las mayores insatisfacciones con los servicios educativos y sobre todo con los maestros (Kalyanpur & Harry, 2004; Tanner, 2000).

### Conclusiones

La revisión de investigaciones expuesta permite concluir afirmando que el contexto del hogar influye fuertemente sobre el desarrollo y adaptación educativa y personal de los alumnos con y sin DEA, destacando dos grupos de variables psicológicas familiares (dinámicas y estructurales) relacionadas directa o indirectamente con el rendimiento académico de los niños (Berkowitz & Bier, 2005; Flouri & Buchanan, 2004). Así, a tenor de los datos extraídos parece evidente que las percepciones que los padres tienen de sus hijos determinan en gran medida sus actitudes y conductas hacia ellos, incidiendo esto de forma directa en el desarrollo, maduración y rendimiento del alumno (Haager et al., 1995). Por su parte, el ambiente familiar,

su funcionamiento, estructura y/o clima es otro de los factores clave para el desarrollo integral y escolar del niño (Chico, 2002). Igualmente, la cooperación entre las familias y los centros educativos es un aspecto determinante que conduce a una mayor satisfacción de los padres con los servicios educativos y a la asunción positiva de sus responsabilidades educativas, lo cual les lleva a ofrecer ambientes estimulantes a sus hijos y a colaborar con ellos apoyándolos en la consecución de éxitos escolares, contribuyendo así a aumentar su motivación hacia la escuela (Leiter et al., 2004; Tanner, 2000). Por último, las variables del background familiar, aunque al parecer tienen una influencia menos directa sobre los resultados académicos de los alumnos, han de ser igualmente consideradas, al repercutir de manera indirecta en aspectos relevantes (Marks, 2006; Ruiz, 2001).

Todos estos hallazgos realizados por los investigadores han contribuido a identificar la naturaleza y repercusión de distintos factores familiares en el rendimiento de los alumnos con y sin problemas de aprendizaje. No obstante, el ámbito de la intervención con familias de niños que manifiestan DEA todavía presenta un amplio abanico de posibilidades de estudio y desarrollo, si bien han comenzado a desarrollarse, desde perspectivas psicológicas y comunitarias, programas especiales de intervención familiar (Spann et al., 2003). A pesar de ello, estas intervenciones son puntuales y, aunque producen beneficios, éstos se mantienen sólo a corto plazo, a lo que hay que añadir que muchas de ellas están desligadas del contexto educativo (Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa, & Rodríguez, 2004; Bryan et al., 2001). Por ello, sería necesario desarrollar intervenciones instruccionales continuas con las familias para que, desde el hogar, se ayude a los alumnos con dificultades de aprendizaje, contribuyendo al desarrollo armónico y completo de estos niños, tanto en el ámbito académico como en el personal (Ann, Hoffman, Marquis, Turnbull & Poston, 2005; Robledo & García, 2007).

## Agradecimientos

Nota: Durante el desarrollo de esta investigación se recibieron ayudas competitivas parciales del proyecto de investigación financiado por la Excm. Diputación Provincial de León, concedido al IP (J. N. García), director del Grupo de Investigación de Excelencia de Castilla y León GR259; así como una BI Predoctoral concedida a

la primera autora (P. Robledo). Igualmente, se recibieron ayudas competitivas del proyecto MEC SEJ 2007-66989 (2007-2010) con Fondos FEDER de la Unión Europea, concedido al IP (J. N. García); y Director del Grupo de Investigación de Excelencia de Castilla y León (GR259), Proyecto de Excelencia JCyL 2009-2011. Y contrato de investigación a personal de reciente titulación universitaria de la JCyL.

## Referencias

- Ann, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D. (2005). Relationship between parent satisfaction regarding partnerships with professionals and age of child. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 48-58.
- Abidin, R. (1992). The determinants of parenting behaviour. *Journal of clinical child psychology*, 24, 31-40.
- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social behavior and personality* 34(8), 907-922.
- Álvarez, M., & Bisquerra, R. (1996). Modelos de intervención en orientación. En M. Álvarez & R. Bisquerra, *Manual de Orientación y tutoría* (pp. 331-346). Barcelona: Praxis.
- Bacete, F., & Rosel, J. (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por el profesor. *Psicothema*, 11(3), 587-600.
- Berkowitz, M., & Bier, M. (2005). Character education parents as partners. *Educational Leadership*, 63(1), 64 -70.
- Boletín Oficial del Estado (2006). Ley Orgánica de Educación, Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Visor.
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: La Araucan.
- Bryan, T., Burstein, K., & Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: homework problems and promising practices. *Educational Psychologist*, 36(3), 167-180.
- Caldwell, B., & Bradley, R. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) - Revised edition*. University of Arkansas, Little Rock.
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1). Recuperado el 1 de octubre, 2006, de [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_4.htm).
- Cerezo, M.A., Trenado, R.M., & Pons-Salvador, G. (2006). Interacción temprana madre-hijo y factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Psicothema*, 18(3), 544-550.
- Cohen, C., Roy, L., Walls, T. & Tomlin, R. (2004). More evidence for reach out and read: a home-based study. *Pediatrics*, 113(5), 1248-1253.
- Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.
- Darch, C., Miao, Y., & Shippen, D. (2004). A model for involvement parents of children with learning and behavior problems in the schools. *Preventing School failure*, 48, 24-34.
- Domínguez, G., & Pérez, C. (2003). Caracterización de la familia de niños con trastornos de aprendizaje. *Rev Cubana Med Gen Integr*, 19(2).
- Dyson, L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 280-286.
- Fantuzzo, J., Tiger, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, 92(2), 367-376.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141-153.
- García, F., & Rosel, J. (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por el profesor. *Psicothema* 11(3), 587-600.
- García, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e Intervención psicopedagógica*. Barcelona. Ariel.
- García, J. N., Pacheco, D. I., Díez, C., Mtnez-Cocó, Rodríguez, C., de Caso, A., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., González, L. & Robledo, P. (2006, October). The role of the teachers practice in writing related with writing product and process in students with and without LD. *En 15<sup>th</sup> Congress on Learning Disabilities Worldwide*, Boston, Burlington: LDW.



- Gerber, P., & Popp, P. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model. *Remedial and Special Education, 20*(5), 288-296.
- Guoliang, Y., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance and family functioning of chinese children with learning disabilities: characteristics and relationship. *Psychology in the schools 42*(3), 325-331.
- Gracia, E., Lila, M., & Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud mental, 28*(2), 73-81.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports of social competence of students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 28*(4), 205-215, 231.
- Halawah, I. (2006). The effect of motivation, family environment, and student characteristics on academic achievement. *Journal of instructional psychology, 33*(2), 91-99.
- Hasall, R., Rosel, J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mother of children with an intellectual disability: The effect of parental cognitions in relation child characteristics and family support. *Juornal of intellectual disabilities research, 49*(6), 405-418.
- Hedor, G. Annerén, G., & Wikblad, K. (2002). Swedish parents of children with Down's syndrome. *Scand J caring sci, 16*, 424-430.
- Hishinuma, S. (2000). Parent attitudes on the importance and success of integrated self-contained services for students who are gifted, LD, and gifted/ LD. *Roeper Review, 22*(4), 241-263.
- Huston, A., & Rosenkrantz, S. (2005). Mothers' time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Chil development, 76*(2), 467-482.
- Ibarrola, B. (2003). *Dirigir y educar con inteligencia emocional*. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión.
- Jacobs, N., & Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher & lower achieving students. *Educational studies, 31*(4), 432-448.
- James, H. (2004). Promoting effective working with parents with learning disabilities. *Child Abuse Review, 13*, 31-41.
- Joyce, A. (2005). Partner with parents. *Intervention in School & Clinic, 41*(1), 52-55.
- Kaiser, A., Hester, P., & Meduffiel, S. (2001). Supporting communication in young children with developmental disabilities. *MRDD Research Reviews, 7*, 143-150.
- Kalyanpur, M., & Harry, B. (2004). Impact of social construction of LD on culturally diverse families: a response to Reid and Valle. *Journal of Learning Disabilities, 37*(6), 530-533.
- Kohl, G., Legua, L., & McMahon, R. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology, 38*(6), 501-523.
- Leiter, V., & Wyngaarden, M. (2004). Claims, barriers, and satisfaction parents' requests for additional special education services. *Journal of Disability Policy Studies, 15*(3), 135-146, 135.
- Lila, M., & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación rechazo parental. *Psicothema, 17*(1), 107-111.
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, adolescent's achievement and aspirations, and young adult's enrolment in australian universities. *Aula abierta, 82*, 147-159.
- Marks, G. (2006). Family size, family type and student achievement: cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of comparative family studies, 37*(1), 1-24.
- Martín, J., Máiquez, L., Rodrigo, J., Correa, A., & Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa "Apoyo personal y familiar para madres y padres en situación de riesgo psicosocial". *Infancia y Aprendizaje, 27* (4), 437-445.
- Martínez, R., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta, 85*, 127-146.
- Martínez, R., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García, P., Donaire, B., Álvarez, A., & Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista española de orientación y psicopedagogía, 11*(19), 107-120.
- McLoughlin, J., Clark, F., Mauck, A., & Petrosko, J. (1987). A comparison of parent-child perceptions of students learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 20*(6), 357-360.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). Real decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE de 25 de enero de 2005).
- Moos, R., & Moos, B. (1974). *Family environment scale (FES)*. Consulting Psychologists Press, Inc.



- Murray, C., & Greenberg, M. (2006). Examining the importance of social relationship and social context in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of special education, 39*(4), 220-233.
- O'Connor, U., McConkey, R., & Hartop, B. (2005). Parental views on the statutory assessment and educational planning for children with special educational needs. *European journal of special needs education, 20*(3), 250-270.
- Potril, S., Deater-Deckard, K., Thompson, L.A., DeThorne, L., & Schatschneider, C. (2006). Reading skills in early readers: genetic and shared environmental influences. *Journal of learning disabilities, 39*(1), 48-55.
- Pizarro, R., & Clark, S. (1998). Currículo del Hogar y aprendizajes educativos. Interacción versus status. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 7*, 25-33.
- Robledo, P., & García, J. N., (2006). Factores psicológicos de los padres de alumnos con dificultades de aprendizaje: Revisión de estudios empíricos. En J. Uriarte & P. Martín (Eds.), *Necesidades Educativas Especiales, Contextos Desfavorecidos y Apoyo Social* (pp. 225-235). Badajoz: Psicoex.
- Robledo, P., & García, J. N. (2007). El entorno parental en la intervención de personas con dificultades del desarrollo. En J. N. García (Coord.), *Dificultades del desarrollo: aplicaciones de intervención* (pp. 301-310). Madrid: Pirámide.
- Rolla, A., Arias, M., Villers, R., & Show, C. (2005). The importance of reading difficulties and family in teachers' decisions to retain children: a case study in Costa Rica. *Aula abierta, 85*, 147-164.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de educación, 12*(1), 81-113.
- Sánchez, J., & Hidalgo, M.V. (2003). De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés. *Anales de psicología 19*(2), 279-292.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista iberoamericana de educación, 40*(2), 1-10.
- Sheppard, A. (2005). Development of school attendance difficulties: an exploratory study. *Pastoral Care in Education, 23*(3), 19-26.
- Spann, S., Kohler, S., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on autism and other developmental disabilities, 18*(4), 228-237.
- Stoll, L. (2000). Accepting the diagnosis: an educational intervention for parents of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 18*(3), 151-153.
- Summers, J., Turnbull, A., Poston, D., Hoffman, L., & Nelson, L. (2005). Measuring the quality of family-professional partnerships in special education services. *Exceptional Children, 72*(1), 65-81.
- Tanner, E. (2000). The learning disabled: a distinct population of students. *Education, 121*(4), 795-798
- Tarleton, R., & Ward, L. (2005). Changes and choices: finding out what information young people with learning disabilities, their parents and supporters need at transition. *British journal of learning disabilities, 33*, 70-76.
- Thompson, G., Warren, S., & Carter, L. (2004). It's not my fault: predicting high school teachers who blame parent and students for students' low achievement. *High School Journal, 87*(3), 5-15.
- Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula abierta, 83*, 35-52.
- Trainor, A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities, 38*(3), 233-249.
- Valle, C., González, D., & Frías, M. (2006). Estructura familiar y rendimiento escolar en niños de educación primaria de nivel socioeconómico bajo. *Anuario de investigaciones educativas, 7*, 237-250.
- Vera, J., Morales, D., & Vera, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico-USF, 10*(2), 161-168.
- Zárate, L., Montero, J., & Gutiérrez, M. (2006). Relación entre el estrés parental y el del niño preescolar. *Psicología y salud, 16*(2), 171-178.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: towards a multi-level investment model. *Human Development, 46*, 69-96.



## Composición escrita y motivación: una perspectiva de desarrollo

Begoña Martínez-Cocó, Ana M. de Caso Fuertes  
y Jesús-Nicasio García Sánchez  
Universidad de León

Este trabajo plantea la necesidad de estudiar la evolución que se produce tanto en los procesos y producto de la composición escrita como en la motivación de los alumnos hacia la escritura. Para ello, este estudio se ha basado tanto en los contenidos marcados por el currículo oficial del sistema educativo español como en diferentes investigaciones llevadas a cabo en el campo de la motivación. Se han diseñado y adaptado diferentes instrumentos para evaluar las variables dependientes en una muestra de 305 alumnos de tercero y sexto de Educación Primaria y de tercero de Educación Secundaria. Los resultados indican una progresión tanto en los procesos como en la productividad y calidad de la escritura de nuestros alumnos, mientras que aparece una tendencia negativa en la evolución de su motivación hacia la composición de textos.

*Palabras clave:* Motivación, escritura, proceso, producto.

*Writing composition and motivation: a developmental perspective.* This work suggests the necessity of studying not only the development of products and processes of writing composition but also the progression of students' motivation towards writing. To this end, this study has been based in legal contents of the Spanish educational system as well as in different researches dealing with motivation and academic achievement. Also, different instruments have been designed and adapted in order to assess the dependent variables over a sample of 305 students who were engaged in 3<sup>o</sup> and 6<sup>o</sup> grades of Primary Education and 3<sup>o</sup> grade of Secondary Education. Results show a significant improvement of writing productivity and quality besides writing processes, but an important decrease of students' writing motivation along grades.

*Keywords:* Motivation, writing, process, product.

### Notas:

Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas del proyecto de la DGI-MEC, proyecto de investigación competitivo SEJ2007-66898-EDUC (2007-2010), con fondos FEDER de la Unión Europea, concedido al IP (J N García), y director del Grupo de Excelencia de Castilla y León GR259.

Una parte de esta investigación fue presentada en el simposium: Dificultades del desarrollo y del aprendizaje, enfoques psicológicos e instruccionales y composición escrita, del *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*, celebrado en Oviedo el 23, 24 y 25 de abril de 2008.

El Sistema Educativo marca una serie de contenidos que han de tenerse en cuenta a la hora de introducir al alumno en el complejo mundo de la composición escrita, afirmando que los alumnos deben adquirir estrategias que les permitan comprender y producir, con cohesión y coherencia, los diferentes tipos de textos. Así, y basándonos en el Decreto 40/2007 de 3 de Mayo, el currículo de Primaria refleja los contenidos básicos referidos a la composición de textos que se deben trabajar en las aulas y que hacen referencia al conocimiento y aplicación de los elementos básicos de los textos (estructura, organización, recursos lingüísticos), planificación

---

Fecha de recepción: 10-9-08 • Fecha de aceptación: 9-4-09

Correspondencia: Jesús-Nicasio García Sánchez  
Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía  
Universidad de León  
Campus de Vegazana, s/n  
24071 León  
E-mail: jn.garcia@unileon.es

(función, audiencia, estructura), redacción del borrador y revisión de la composición textual. La diferencia la marca la introducción de diferentes tipologías textuales; así, en el segundo ciclo se introducen los textos narrativos, descriptivos, explicativos, informativos y persuasivos, mientras que es en el tercer ciclo cuando se produce la introducción del texto argumentativo. En cuanto a la Educación Secundaria, y según el Decreto 52/2007 de 17 de Mayo, la gradación de los aprendizajes referidos a la composición textual se basa en los siguientes criterios: a) mayor o menor proximidad de las prácticas discursivas a la experiencia lingüística y cultural de los alumnos; b) mayor o menor complejidad de los textos en cuanto a su organización interna; y c) diversificación de los fines que se asignan a la composición de los textos. Así, vemos como los contenidos del tercer curso de Educación Secundaria hacen referencia al trabajo de estructuras textuales narrativas, descriptivas, expositivas y explicativas, pero no se menciona la elaboración de composiciones textuales argumentativas ya iniciadas en Primaria.

La importancia que el nivel educativo tiene sobre los procesos de escritura queda patente en diversos estudios como el de Graham y Harris (2000) quienes encontraron que los alumnos de cursos inferiores valoraban principalmente los aspectos superficiales de la escritura, como el deletreo o la presentación, frente a los aspectos sustantivos, como cambiar la organización del texto y mejorar su coherencia o cambiar la ideas que se quieren transmitir teniendo en cuenta la audiencia hacia la que van dirigidas. Igualmente, se ha demostrado como los alumnos más pequeños consideran que una escritura correcta es aquella que no tiene errores mecánicos mientras que los alumnos mayores y, por lo tanto, más expertos en escritura, daban mayor importancia a los aspectos sustantivos (Butler, Elashuk, y Poole, 2000). Por otro lado, la motivación también se muestra como un constructo dinámico (Linnenbrink y Pintrich, 2002) de tal modo que ésta parece aumentar desde el inicio de la escolaridad hasta los 10-11 años, mo-

mento en el que se estabiliza para disminuir durante la adolescencia (Gottfried, Fleming, y Gottfried, 2001).

En la legislación vigente se hace referencia a la importancia de la motivación, destacando que se debe motivar al alumno con el fin de mejorar su rendimiento académico y favorecer de forma progresiva el aprendizaje autónomo, aunque no ofrece pautas concretas para aumentar la motivación hacia la escritura. Se afirma que es necesario fomentar en los alumnos la valoración de la escritura como instrumento de relación social, fuente de información y de aprendizaje, y como medio de organización y resolución de problemas de la vida cotidiana.

Esta importancia ha sido contrastada por numerosos estudios que demuestran la fuerte relación que existe entre motivación y rendimiento académico en diferentes áreas; afirmando todos ellos que bien la motivación específica o alguno de sus componentes (Hernández, Soler, Núñez, González-Pienda, y Álvarez, 1998), como la autoeficacia (Martín del Buey y Romero, 2003), metas académicas o las atribuciones (Píñero, Valle, Rodríguez, González-Cabanach, Suárez, y Fernández, 1998) son predictores del rendimiento en matemáticas (Skaalvik y Skaavik, 2004), lenguas extranjeras (Lozano, García-Cueto, y Gallo, 2000), geometría (Pokay y Blumenfeld, 1990), o lectura (Guthrie, Wigfield, y VonSecker, 2000). La motivación académica se muestra, de este modo, como un proceso psicológico que determina la realización de actividades y tareas educativas, entre las que destaca la importancia de la escritura dentro del currículum (Elbow, 2000).

Todo ello, además de las investigaciones sobre el interés y la autoeficacia (Hidi y Boscoso, 2006), provocó la inclusión del componente afectivo-motivacional en los modelos psicológicos de la escritura. Así, autores como Hayes, modificaron sus modelos iniciales de escritura (Hayes y Flower, 1980) para integrar las características del individuo en toda su extensión, de modo que si en un primer momento destacaban los

procesos cognitivos y la memoria a largo plazo como determinantes de la composición de textos, a raíz de todos estos estudios se da importancia no sólo a las metas del alumno sino también sus predisposiciones, creencias y actitudes, y los costes y beneficios de escribir (Hayes, 2006). A partir de entonces, comienza a hacerse explícita la necesidad de desarrollar la motivación del alumno para mejorar la calidad de sus textos, señalándose cómo son los escritores altamente motivados los que mantienen puntos de vista positivos tanto sobre la utilidad de la escritura como sobre el compromiso con el proceso, y son los que se enfrentan a la tarea de escribir con anticipación, sentimientos de control y una ansiedad mínima (Bruning y Horn, 2000). También se proponen las condiciones para desarrollar esa motivación hacia la composición de textos, de modo que es necesario fomentar las creencias sobre la escritura, alentar el compromiso con auténticas tareas de escritura, proporcionar contextos de apoyo, y crear un ambiente emocional positivo. Parece pues necesario el estudio de la implicación de la motivación en la composición escrita desde la perspectiva del nivel educativo, con el propósito de evaluar e intervenir en la mejora de la composición escrita con alumnos de diferentes cursos.

Dentro de este panorama general, este estudio pretende analizar tanto los resultados en procesos y producto de la escritura como los factores motivacionales hacia la composición de textos que muestran nuestros alumnos a lo largo de diferentes niveles de escolarización. De modo que se intenta observar, no sólo la relativa evolución que

siguen ambos procesos (motivacionales y de escritura), sino también la posible relación entre dichos constructos. Prevedemos que la motivación aumente de tercero a sexto de Primaria para disminuir en tercero de Secundaria, entendiendo que debería ocurrir lo mismo con los procesos y producto de la escritura si existiese una fuerte relación entre ambos procesos, pero señalando que, según nuestro sistema educativo, evidentemente la escritura debe mejorar con el paso de los cursos puesto que la enseñanza de la misma se hace más específica y completa.

## Método

### *Participantes*

La muestra está compuesta por un total de 305 alumnos, de los cuales y atendiendo al género de los mismos un 55,7% eran hombres y un 44,2% mujeres. La edad de los participantes en el estudio estaba comprendida entre los 8 y los 15 años, distribuidos en varios cursos de Educación Primaria (tercero y sexto) así como de Educación Secundaria (tercero). De este modo, tal y como se puede observar en la tabla 1, el 30,8% de los participantes cursaban tercero de Educación Primaria, con una edad de 8-9 años, el 33,1% cursaban sexto de Educación Primaria, con una edad de 11-12 años, y el 36,06% restante cursaba sus estudios en tercero de Educación Secundaria, con una edad de 14-15 años.

### *Medidas*

Para obtener medidas tanto de productividad como de calidad textual se evaluó la composición de tipología argumentativa ela-

Tabla 1. *Distribución de la muestra en función del curso y el género*

Curso	Género		Total Curso	Edad mín.máx
	Hombres	Mujeres		
3º EPO	54	40	94	8-9 años
6º EPO	60	41	101	11-12 años
3º ESO	56	54	110	14-15 años
Total Género	170	135	305	

borada por los alumnos, para ello se utilizaron una serie de parámetros e indicadores. Se aplicaron dos tipos de medidas: i) *medidas globales basadas en el lector*, que se concentran en la interpretación general que realiza el corrector para determinar si el constructo que se pretende evaluar se encuentra o no presente en el texto, y en qué grado; y, ii) *medidas formales basadas en el texto*, que se apoyan en la búsqueda y categorización de ciertas cualidades de un determinado constructo en el texto, para apoyar de este modo la verificación textual del constructo. Además, se tomaron medidas *on line* de los procesos de escritura que emplean los alumnos al realizar una tarea de composición escrita, con técnicas de retrospectiva directa mediante el empleo de un diario de escritura (*writing log*).

Por otro lado, para evaluar la motivación del alumno hacia la escritura se utilizaron medidas traducidas al castellano y adaptadas a la composición escrita como el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991). Se tradujeron únicamente los ítems referidos a los diferentes factores motivacionales (motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, autoeficacia, creencias de aprendizaje y ansiedad). Además, se utilizaron dos cuestionarios pertenecientes al instrumento de evaluación de los procesos de planificación y otros factores psicológicos de la escritura. El primero de ellos encaminado a evaluar las actitudes de los alumnos hacia la escritura y el segundo tiene por objetivo establecer el tipo de creencias de autoeficacia hacia la escritura que el alumno posee.

El último instrumento utilizado para medir la motivación hacia la escritura de los alumnos fue el MOES II (motivación hacia la escritura II), que intenta comprobar el estilo atribucional del alumno en las tareas de composición escrita. Además, los ítems muestran si atribuyen esos éxitos o esos fracasos a la capacidad, al esfuerzo, a la dificultad de la tarea o a la suerte, ya que estas son las causas a las que mayormente atribuimos nuestros resultados (García y de Caso, 2002).

### *Procedimiento*

La recogida de datos se efectuó en los respectivos centros escolares, siendo el orden de administración de las pruebas el mismo en los diferentes centros participantes en el estudio. La evaluación de la motivación hacia la escritura, así como la elaboración de la composición escrita se realizó de manera colectiva en las propias aulas y durante el horario académico. Así, en una primera sesión se aplicaron los diferentes instrumentos de motivación. Posteriormente, y en una segunda sesión, se procedió a la realización por parte de los alumnos de la composición escrita de un texto de tipología argumentativa, con el fin de obtener información del nivel de calidad, coherencia y productividad logrado en la composición de cada alumno. Asimismo, durante la elaboración textual y mediante el empleo de una hoja de registro, se tomaron medidas *on-line* del proceso de escritura de los alumnos, para lo cual se utilizó una variante de la técnica de la triple tarea ya que no se ha evaluado el tiempo de reacción (Olive, Kelllogg, y Piolat, 2002). Mientras llevaban a cabo la escritura del texto aparecía un estímulo auditivo (con un intervalo medio de 45 segundos), tras el cual el alumno debía indicar la actividad de escritura que estaba realizando en ese momento marcando una cruz en la hoja de registro del diario de escritura. Posteriormente, se procedió a la corrección de todas las pruebas así como de los textos elaborados por los alumnos. Todos los textos fueron corregidos de modo ciego por dos investigadores expertos, obteniéndose una concordancia interjueces adecuada. Finalmente, se llevó a cabo la codificación e informatización de los datos, así como el análisis estadístico de los mismos.

### Resultados

Con el fin de examinar las diferencias estadísticas existentes entre los distintos grupos que conforman la muestra, se llevó a cabo un análisis multivariado de la varianza. Para ello, utilizamos como variable dependiente el curso y como variables dependientes el resto de medidas analizadas.

Los resultados revelaron un efecto principal significativo para las diferencias entre grupos [ $\lambda=.131$ ;  $F_{(94,490)}=9.209$ ;  $p\leq .001$ ;  $\eta^2=.639$ ], con un tamaño del efecto muy grande puesto que el estadístico eta cuadrado es mayor que .14. A continuación, se describen las diferencias encontradas en motivación hacia la escritura para, posteriormente, examinar las discrepancias en relación con el proceso, producto y calidad de la escritura.

#### Resultados en motivación hacia la escritura

Una vez analizados los datos referidos a los totales de las pruebas de motivación, es interesante observar los cambios que se producen en la motivación hacia la escritura en los diferentes cursos (ver tabla 2). Así, vemos como existen diferencias estadísticamente significativas tanto cuando analizamos la *motivación intrínseca*, en la que son los alumnos de tercer curso de Primaria los que obtienen puntuaciones más altas que el resto de los alumnos, como cuando analizamos la *motivación extrínseca*, en la que nue-

vamente son los alumnos de cursos inferiores los que obtienen mejores resultados, encontrando el mismo patrón evolutivo en los dos tipos de motivación. Los resultados referidos al componente motivacional de *valor de la tarea* evidencian nuevamente un claro descenso al analizar los diferentes cursos. Además, cuando analizamos los datos obtenidos en *actitudes* así como aquellos referidos a *autoeficacia* observamos como, en relación a la primera variable, los resultados vuelven a mostrar un patrón evolutivo negativo siendo los alumnos de tercer curso de Primaria los que obtienen mayores puntuaciones frente a las obtenidas por los alumnos de tercero de Secundaria. Del mismo modo, en la variable de *autoeficacia* se observa la misma tendencia con un claro descenso de las puntuaciones obtenidas por los alumnos del último curso frente a las halladas en los alumnos de cursos inferiores. Por último, se analizaron las diferentes *atribuciones causales* obteniendo evidencias de que la disminución de la motivación hacia la escritura se produce también en dichas variables. Por un

Tabla 2. Resultados significativos por cursos del análisis multivariado de la varianza para las medidas de motivación hacia la escritura.

Variables	3º EPO (N=94)		6º EPO (N=101)		3º ESO (N=110)		F	p $\leq$	$\eta^2$
	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.			
Motivación intrínseca	21.87	4.495	20.85	4.614	17.88	4.712	20.156	.001	.122
Motivación extrínseca	24.29	4.303	22.13	5.141	21.81	4.799	7.647	.001	.050
Valor de la tarea	34.82	5.982	32.99	6.704	27.98	8.039	25.409	.001	.149
MSLQ: Autoeficacia	43.43	8.659	43.26	8.830	39.31	9.122	6.944	.001	.046
Actitudes	22.39	3.598	21.70	4.306	19.72	5.027	9.984	.001	.064
Atribución:									
Éxito - facilidad de tarea	13.95	3.553	13.41	2.620	12.64	2.477	5.009	.007	.033
Atribución:									
Éxito - esfuerzo	17.13	2.702	16.31	2.848	14.31	2.481	29.206	.001	.167
Atribución:									
Éxito - suerte	11.86	4.208	9.19	2.757	8.78	2.385	26.401	.001	.154
Atribución:									
Fracaso - capacidad	8.00	3.467	7.06	2.817	7.02	2.611	3.312	.038	.022
Atribución:									
Fracaso - Suerte	8.73	3.309	7.66	3.113	8.64	2.277	4.028	.019	.027

Nota. Sólo se incluyen los resultados estadísticamente significativos  $p\leq .05$ .  $\eta^2$  (estadístico eta cuadrado)= Estimación del tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) indica: .01-.06 (efecto pequeño); >.06-.14 (efecto medio); >.14 (efecto grande).

lado, hemos analizado las atribuciones referidas al *éxito*, obteniendo resultados estadísticamente significativos por cursos en *facilidad de la tarea*, en *esfuerzo*, así como en la atribución del éxito obtenido en la realización de la tarea debido a la *suerte*. Por otro lado, se analizaron las atribuciones referidas al *fracaso* obteniendo evidencias de que los alumnos de tercer curso de Primaria atribuyen el fracaso en la ejecución de la tarea a su *capacidad* en mayor medida que los alumnos de tercer curso de Secundaria mientras que, cuando analizamos los datos referidos a la atribución del fracaso a la *suerte*, observamos un cambio en el patrón evolutivo de descenso de la motivación hacia la escritura mostrado hasta ahora.

Una vez examinadas las diferentes variables analizadas de motivación hacia la escritura, podemos observar que los datos referidos a los alumnos de tercero de Educación Primaria son significativamente mayores si los comparamos con los datos obtenidos por los alumnos del resto de cursos. De este modo, se aprecia visiblemente una progresiva disminución, a medida que avanzan los cursos académicos, en la media de respuestas dadas por los alumnos en aquellas variables de motivación que muestran diferencias estadísticamente significativas. Esto queda patente en todas las variables referidas a *motivación hacia la escritura* analizadas, con una excepción, en la variable de *fracaso atribuido a la mala suerte*, en la que son los alumnos de sexto de Educación Primaria los que obtienen medias menores al resto de los alumnos.

#### *Resultados en producto textual*

En general, una vez analizados los datos referidos a productividad y calidad de la escritura utilizando un análisis multivariado de la varianza los resultados mostraron una mejora estadísticamente significativa entre los alumnos de tercer curso de Educación Primaria y los alumnos de cursos superiores de sexto de Primaria y tercero de Secundaria (ver tabla 3).

Por un lado, en los resultados obtenidos en las medidas *basadas en el texto*, los resul-

tados mostraron un incremento significativo en *productividad* a medida que avanzan los cursos académicos, de tal modo que fueron los alumnos de tercero de Secundaria los que obtuvieron mayores puntuaciones que los alumnos de sexto de Primaria, y estos a su vez, mayores puntuaciones que los alumnos de tercero de Primaria. Esta mejora estadísticamente significativa desde los cursos inferiores a los cursos superiores se observa nuevamente en las medidas referidas a *coherencia*, tanto referencial como relacional, así como a los datos obtenidos en total de coherencia textual. De este modo, los análisis estadísticos mostraron diferencias significativas entre los distintos grupos evaluados en todas las medidas basadas en el texto, con puntuaciones más altas en todas las medidas textuales analizadas (productividad y coherencia) en el grupo de tercero de Secundaria, siendo en el grupo de tercero de Primaria en el que se obtienen menores puntuaciones. Vemos así, una progresión a medida que avanzan los cursos académicos y, por lo tanto, también a medida que aumenta la edad de los alumnos.

Por otro lado, cuando analizamos los resultados obtenidos en las medidas *basadas en el lector* (estructura, coherencia y calidad) podemos observar diversos resultados. En cuanto a los resultados obtenidos en la medida de *estructura textual* a pesar de observarse una mejora estadísticamente significativa en el grupo de tercero de Secundaria frente a los otros dos grupos, vemos como son los alumnos del grupo de sexto de Primaria los que obtienen una menor valoración frente a la obtenida por los alumnos del grupo de tercero de Primaria. Observamos la misma tendencia cuando analizamos los datos referidos a *calidad textual* en la que son nuevamente los alumnos de tercero de Primaria los que obtienen mayores puntuaciones frente a las que obtienen los alumnos del grupo de sexto de primaria.

Por último, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la medida de *calidad textual* de las composiciones escritas elaboradas por los alumnos, nos encontramos con una mejora estadísticamente significativa



Tabla 3. Resultados significativos del análisis multivariado de la varianza de las medidas de productividad y calidad de la escritura para alumnos de diferentes cursos.

Variables	3° EPO (N=94)		6° EPO (N=101)		3° ESO (N=110)		F	p≤	η <sup>2</sup>
	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.			
<i>Basadas en el texto</i>									
Productividad	56.01	17.82	82.72	21.81	130.69	36.02	197.33	.001	.576
Coherencia referencial	1.47	1.55	3.67	2.93	6.02	2.93	94.57	.001	.394
Coherencia relacional	5.10	2.25	6.10	2.74	8.04	3.05	29.78	.001	.170
Total coherencia	3.32	1.10	3.42	.91	3.75	.55	6.64	.002	.044
<i>Basadas en el lector</i>									
Estructura	1.54	.58	1.52	.50	1.92	.67	14.63	.001	.091
Coherencia	1.61	.57	1.71	.47	2.19	.48	37.01	.001	.203
Calidad	1.40	.71	1.33	.57	1.81	.92	11.89	.001	.076

Nota. Sólo se incluyen los resultados estadísticamente significativos  $p \leq .05$

η<sup>2</sup> (estadístico eta cuadrado)= Estimación del tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) indica: .01-.06 (efecto pequeño); >.06-.14 (efecto medio); >.14 (efecto grande).

entre el grupo de tercero de Primaria y el resto de grupos analizados. Es decir, son los alumnos de cursos superiores los que obtienen mayores puntuaciones respecto a los alumnos de cursos inferiores, llegando a la conclusión de que las composiciones escritas de los alumnos de cursos superiores son generalmente de una mayor calidad teniendo en cuenta tanto las medidas formales como las informales.

#### Resultados en procesos de escritura

Los análisis estadísticos mostraron un incremento significativo en relación a los procesos de escritura. Así, observamos como son, nuevamente, los alumnos del grupo de tercero de Educación Secundaria los que obtienen las puntuaciones más altas, a excepción de la variable de procesos *leer información* en la que son los alumnos del grupo de sexto de Primaria los que obtienen una mayor puntuación [ $F_{(94,490)} = 2.474$ ;  $p \leq .006$ ;  $\eta^2 = .017$ ] con un tamaño del efecto pequeño. Sin embargo, no se observan diferencias estadísticamente significativas en la variable *leer redacción* referida a los procesos de revisión textual, ni en la variable *sin relación* referida a aquellas tareas realizadas por los alumnos que no están relacionadas con

la escritura de textos. En la figura 1 podemos ver de una forma más gráfica los diferentes procesos utilizados durante la elaboración textual por los alumnos de los distintos cursos.

#### Discusión y conclusiones

Con este trabajo hemos pretendido analizar tanto los resultados en procesos y producto de la escritura como los factores motivacionales hacia la composición de textos que muestran nuestros alumnos a lo largo de diferentes niveles de escolarización, observando para ello tanto la evolución que siguen ambos procesos (motivacionales y de escritura) como la posible relación entre ambos.

En primer lugar, una de las hipótesis planteadas fue que la motivación hacia la escritura aumentaría de tercero a sexto de Primaria para disminuir en tercero de Secundaria. Los resultados obtenidos apoyan parcialmente esta hipótesis, ya que los resultados muestran un descenso de la motivación estadísticamente significativo desde tercero a sexto de Primaria, disminuyendo nuevamente en tercero de Secundaria. Este último declive apoya estudios como los de Gottfried et al. (2001) o los de Peetsma et al.

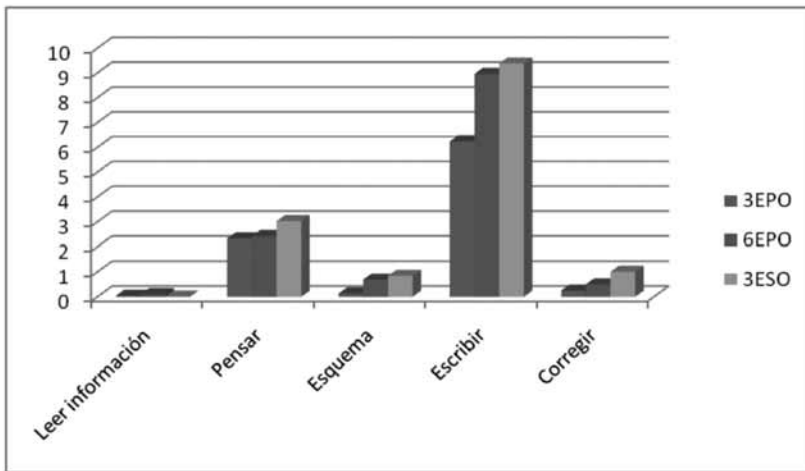


Figura 1. Diferencias estadísticamente significativas en las medidas de procesos de escritura en función del curso.

(2005) que afirman que la motivación disminuye en la adolescencia. Sin embargo, ya a los 11-12 años la motivación ha disminuido con respecto a los 8-9 años. Tal vez podamos encontrar una explicación a este hecho basándonos en la tendencia actual del desarrollo, que indica cómo la adolescencia comienza cada vez antes, perdurando más en el tiempo. En este sentido, se han descrito diversos procesos que parecen esenciales para comenzar a entender los determinantes neurobiológicos de los procesos mentales en la adolescencia, identificándose las vías de conexión entre los circuitos responsables de la activación emocional y motivacional de la conducta. La posibilidad de influir mediante la educación en el desarrollo de dichas estructuras en períodos críticos específicos, como es la adolescencia, obliga a insistir en la cuidadosa programación de los cambios educativos que pudieran afectar al equilibrio motivacional del adolescente (Burunat, 2004). Los resultados de este estudio muestran como tanto la motivación extrínseca, es decir, aquella en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella (Ryan y Deci, 2002), como la motivación intrínseca, aquella cuya satisfacción es inherente a la actividad en sí misma (Valle-

rand y Ratelle, 2002), disminuyen progresivamente a lo largo de los diferentes cursos académicos. Diversos estudios han demostrado la importancia de la motivación intrínseca no sólo en la activación de determinados procesos cognitivos, como el aprendizaje profundo, la creatividad o la flexibilidad cognitiva (Lepper y Henderlong, 2000), sino también en la utilización adecuada de estrategias de aprendizaje y la puesta en marcha de actividades exploratorias, encontrándose evidencias empíricas de que los estudiantes con motivación intrínseca y con las formas más autodeterminadas de motivación extrínseca obtuvieron un mejor rendimiento académico (Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006). Por ello, podemos aventurar que si consiguiésemos aumentar la motivación hacia la escritura en este grupo de edad, sus composiciones escritas serían aún de mayor calidad, y es posible que encontrásemos cambios en los procesos de escritura utilizados por estos alumnos.

Por otro lado, los datos confirman la evolución de la escritura según el sistema educativo español, ya que nuestros alumnos muestran mejoras tanto en procesos como en producto escrito a medida que avanzan los cursos escolares. De este modo, es lógi-

co pensar que los alumnos de sexto escriban mejores textos argumentativos que los de tercero, puesto que es en éste curso cuando se produce la introducción a esta tipología textual. Mejora que se mantiene en tercero de Secundaria, a pesar de no continuar con la instrucción específica en dicho tipo de textos. Los resultados obtenidos en este trabajo confirman diversas investigaciones realizadas en el campo de la composición escrita, según las cuales la habilidad en escritura se muestra como una mejora continua durante el desarrollo cognitivo del sujeto como consecuencia de la práctica que se lleva a cabo a lo largo de los años de escolarización de los alumnos (Kellogg, 2008).

Otra de las pretensiones de este estudio ha sido observar alguna posible relación entre ambos procesos, encontrándose que mientras que la calidad y productividad de los textos escritos por los alumnos mejora con los cursos, la motivación disminuye. Observamos así una tendencia contraria a la hallada en el análisis de las variables de motivación hacia la escritura, es decir, a medida que avanza el curso académico las medias de respuestas dadas, tanto en las variables de productividad textual como en procesos, aumentan de una manera significativa. Este hecho se explica analizando la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura según los diferentes decretos comentados, de modo que en tercero de Secundaria los alumnos deberían contar con más estrategias y conocimientos sobre la escritura que en Primaria. Ante los resultados expuestos se puede señalar que existe una relación entre motivación y escritura, pero que esta relación es inversamente proporcional, por lo menos en lo que se refiere a la etapa comprendida entre los 8 y los 15 años. Sería interesante entonces comprobar si esta pauta se observa a lo largo de los estudios universita-

rios, donde se supone que los alumnos ya tienen consolidados sus conocimientos sobre escritura y su motivación hacia los estudios; o comprobar los diferentes niveles motivacionales y de escritura dentro de un mismo nivel educativo, de modo que dentro de un mismo curso se determinase el nivel motivacional respecto al nivel de escritura.

Los resultados hallados se muestran como punto de referencia y discusión para futuras investigaciones. En este sentido, destacamos la importancia de este tipo de estudios ya que manifiestan la necesidad de adecuar las prácticas de enseñanza a las características y la motivación del alumno, y además la motivación representa un condicionante fundamental del rendimiento académico. Por ello, resulta necesario seguir profundizando en el conocimiento de las relaciones entre las variables estudiadas, junto con otro tipo de variables, como pueden ser las estrategias motivacionales e incluso diferentes contextos, con el fin de llegar a una mayor comprensión de dichas variables y de su posible interacción.

Así todo, este estudio no está exento de limitaciones que podrían aclarar algunas de las dudas surgidas, así por ejemplo, ¿observaríamos la misma tendencia evaluando a todos los cursos? Quizás sería interesante confirmar estos datos con un estudio evolutivo en el cual se vea directamente la progresión de los alumnos tanto en motivación como en escritura. Por otro lado, no cabe duda de que la motivación cuenta con más factores de los que se han valorado en este estudio, como puede ser la autoestima del alumno o los niveles de exigencia del profesor (García y de Caso, 2002; de Caso y García, 2006). De este modo, podremos obtener progresivamente una mayor comprensión del proceso de aprendizaje de los alumnos y de las variables implicadas en el mismo.

#### Referencias

- Bruning, R., y Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Burunat, E. (2004). El desarrollo del sustrato neurológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo período crítico? *Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 87-104.
- Butler, D., Elascuk, C. L., y Poole, S. (2000). Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: a report of

- three case studies. *Learning Disability Quarterly*, 23, 196-213.
- De Caso, A. M., y García, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492.
- Decreto 40/2007, de 3 de Mayo de 2007, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 52/2007, de 17 de Mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write. Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Escudero, J. R., y Vallejo, G. (1999). Cuestionario para evaluar las actitudes de los estudiantes de ESO hacia las matemáticas. *Aula Abierta*, 74, 193-208.
- García, J. N., y De Caso, A. M. (2002). Evaluación e Intervención en la Motivación Hacia la Escritura en Alumnos con Dificultad de Aprendizaje. En J. N. García (Coord.), *Aplicaciones de intervención psicopedagógica (pp 135-143)*. Madrid: Pirámide.
- García, J. N., Marbán, J. M., y de Caso, A.M. (2001). Evaluación colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos en la escritura. En J. N. García, *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica (pp. 151-155)*. Barcelona: Ariel.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., y Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 9(1), 3-13.
- Graham, S., y Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., y VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2) 331-341.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg and E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing (pp. 3-30)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. En C. A. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research (pp. 28-40)*. New York: The Guilford Press.
- Hernández, J., Soler, E., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Álvarez, L. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula Abierta*, 71, 91-120.
- Hidi, S., y Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research (pp. 144-157)*. New York: Guilford Press.
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: a cognitive development perspective. *Journal of writing Research*, 1(1), 1-26.
- Lepper, M. R., y Henderlong, J. (2000). Turning play into work and work into play: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation and performance*. London: Academic Press.
- Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., y Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2) 344-347.
- Martín del Buey, F., y Romero, M. E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Martín, A. V., y Rodríguez, M. J. (2003). Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores. *Aula Abierta*, 82, 97-114.
- Nolen, S. B. (2003). The development of interest and motivation to read and write. *Paper presented at the 10th biannual meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Padova, Italy*.
- Olive, T., Kellogg, R. T., y Piolat, A. (2002). The triple task technique for studying the process of writing. In T. Olive y C. M. Levy (Eds.), *Contemporary tools and techniques for studying writing (pp. 31-61)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Peetsma, T., Hascher, T., van der Veen, I., y Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20 (3), 209-225.
- Pintrich, P. R., Smith, D.A., García, T., y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: The University of Michigan, School of Education.

- Piñeiro, I., Valle, A., Rodríguez, S., González-Cabanach, R., Suarez, J. M., y Fernández, A. P. (1998). Atribuciones causales internas y externas: autoconcepto y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 72, 249-276.
- Pokay, P. y Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2004). Self-concept and self-efficacy: A test of the internal/external frame of reference model and predictions of subsequent motivation and achievement. *Psychological Reports*, 95(3), 1187-1203.
- Valle, A., García, M. S., González-Pumariiega, S., González-Cabanach, R., Rocés, C., Núñez, J. C., Álvarez, L., y González-Pienda, J. A. (1998). El cuestionario de metas académicas (CMA): un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-200.
- Vallerand, R. J., y Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Zimmerman, B. J., y Risemberg, R. (1997). Research for the future: Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.



## Autorregulación de la práctica docente y desempeño del alumno en composición escrita

Deilis Ivonne Pacheco Sanz, Jesús-Nicasio García Sánchez  
y M. del Carmen Díez González  
Universidad de León

El presente estudio se centra en relacionar la autorregulación de la práctica del profesorado con el desempeño y/o rendimiento del alumnado con y sin dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento en el aprendizaje de la composición escrita. El estudio se llevó a cabo con 111 alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, procedentes de 20 centros educativos diferentes de los que se extrajo una muestra de 99 profesores, producto de una investigación anterior, a fin de relacionar ambas muestras entre sí. En cuanto a los instrumentos, tanto el PRAES como las medidas de escritura aplicadas presentan una adecuada validez y aceptable fiabilidad. Los resultados obtenidos, indican lo que opinan, piensan y dicen que hacen los profesores y su correspondencia con el rendimiento de estos alumnos en el aprendizaje de la escritura. Los procedimientos utilizados, el papel atribuido a la familia, los materiales, el enfoque natural, la autoeficacia personal, el enfoque formal, la formación del profesorado, la motivación, la práctica y el uso de planes y revisiones, son, entre otras, variables del profesorado que ayudaron a predecir alguna medida del rendimiento en escritura.

*Palabras clave:* Práctica; rendimiento; autorregulación; creencias; autoeficacia.

*The practice of self-regulation and the performance of students in written composition.* This study focuses on linking the self-practice with the performance of teachers and / or performance of students with and without learning difficulties and / or low performance in the learning of written composition. The study was conducted with 111 students in second and third cycle of primary education from 20 different schools from which there was extracted a sample of 99 teachers from which the product of a previous investigation, the sample was drawn from the teachers to relate to each other both samples. In terms of instruments, both as PRAES measures implemented have adequate writing validity and acceptable reliability. The results indicate what you think, think and say that teachers and their correspondence with the performance of these students in learning to write. The procedures used, the role attributed to the family, the materials, the natural approach, the personal self, the formal approach, teacher training, motivation, practice and use of plans and revisions, are some variables teacher who helped to predict any measure of performance in writing.

*Keywords:* Practice, performance, self-regulation, beliefs, self efficacy.

Las investigaciones confirman que en la actualidad, resulta de gran interés y relevancia el analizar la coincidencia o no de rela-

ciones entre las creencias, orientaciones, sentido de auto eficacia percibida en los profesores y el rendimiento efectivo de los alumnos en composición escrita, tanto de aquellos con dificultades de aprendizaje como las de aquellos sin dificultades (Fidalgo & García, 2008; García, Pacheco, Díez, Robledo, Martínez, Rodríguez, González, de Caso, Fidalgo, & Arias, 2006).

---

Fecha de recepción: 23-7-08 • Fecha de aceptación: 7-5-09

Correspondencia: Jesús-Nicasio García Sánchez

Facultad de Educación, Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad de León

Campus de Vegazana, s/n

24071 León

E-mail: jn.garcia@unileon.es

Aunque el papel de la práctica del profesor es de vital importancia en el proceso de la escritura, se debe destacar que existen diversas variables que se relacionan más con el papel del alumno en la composición escrita y también pueden afectar a la práctica que éste realiza. En este sentido, presentamos ejemplos de investigaciones que se refieren a la relación autorregulación de la práctica del profesor-rendimiento de los alumnos. (de Caso, 2003; García & de Caso, 2007; García & de Caso, 2006a; 2006b; Graham, 1999).

*En cuanto a la autorregulación de la práctica y su relación con el rendimiento.* Las prácticas concretas que realizan los profesores en sus clases vienen siendo estudiadas en relación con contenidos muy específicos, sobre todo en lo que hace a la introducción de ayudas específicas que mejoren las competencias y el rendimiento de los alumnos. Algunos estudios muestran la relevancia del papel de la práctica del profesor en la enseñanza, puesto que puede incidir como variable moduladora en el desarrollo y rendimiento de los alumnos. La obtención de datos sobre el rendimiento de los alumnos permite establecer relaciones significativas entre lo que el profesor enseña y qué/cómo aprenden los niños (Villas, 2005).

Otras investigaciones, han permitido elaborar diferentes categorías que explican el por qué las prácticas sugeridas son esenciales en el éxito de los alumnos (García, Marbán, de Caso, Arias-Gundín, González, Martínez-Cocó, Rodríguez, Pacheco, Robledo, Díez, & Álvarez, 2008; Nkhoma, 2002). Encontrándose categorías como las clases extra o suplementarias y la participación activa, como un ejemplo de resultados de las categorías que ayudarán a elevar el rendimiento de los alumnos en matemáticas. Ambas categorías, definidas por los autores, promueven clases dirigidas y dominadas por grupos de trabajo y de discusión; diálogos significativos que se realizan entre profesores y estudiantes y, principalmente, entre los mismos alumnos; la participación activa a través de las intervenciones de los alumnos

durante las sesiones de clases normales, a través de preguntas y respuestas o discutiendo las asignaciones para el hogar, dividiendo el grupo en partes, discutiendo juntos (profesores y alumnos) la solución de algunos problemas, etc.; y, donde las categorías y temas surjan de los alumnos y de las propias respuestas de los profesores.

En este sentido y de acuerdo a los nuevos enfoques en la relación profesor-alumno, las investigaciones indican que, en la actualidad, los profesores pueden ser capaces de cambiar algo en el continuo de profesor-alumno. Este cambio, a su vez, inmejorablemente, conducirá al funcionamiento de la teoría del *alumno realizado* y, ese modo de interacción, indicativo de una postura fuerte dirigida por el profesor, no será ya muy eficaz para realzar el progreso o rendimiento de los alumnos. Además, destacan los términos *instrucción centrada en el profesor*, cuyo estilo describe una enseñanza autoritaria o tradicional que no promueve grandes transformaciones en los alumnos frente al *aprendizaje centrado en los alumnos* cuya pedagogía tiende a ser suave, progresiva y de transformación (García et al., 2008; Nkhoma, 2002; Taylor, Peterson, Pearson, & Rodríguez, 2002).

*La práctica del profesorado en la enseñanza de la escritura y resultados en los alumnos.* En lo concerniente al tipo de práctica en la escritura que llevan a cabo los profesores y cómo influye en el rendimiento académico, objeto de estudio de la presente investigación, algunos estudios revelan estrategias dirigidas a los profesores para que la instrucción sea eficaz, en el caso de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje (DA) y/o bajo rendimiento (BR) (García, Pacheco, Díez, Robledo, Martínez, Rodríguez, González, de Caso, Fidalgo, & Arias, 2006).

En este orden de ideas, Almargot y Chanquoy (2001) aportan evidencias de afirmaciones, indicando que el efecto de los grados de revisión de los niños y del aplazar, posponer o diferir los procesos de revisión similares que ayudan a los niños a



acrecentar o elevar la frecuencia y profundidad de sus revisiones, parece ser una poderosa estrategia que permite a los niños la libertad cognitiva de enfocar en el texto su corrección. En este sentido, la revisión puede ser considerada como una actividad particular en el proceso de la escritura y como una actividad particular en sí misma que ilustra el tipo de práctica que, sin ninguna duda, es la que incide de forma más positiva en el rendimiento de los alumnos (García et al., 2006).

Otras investigaciones apoyan lo que ya se sabe o conoce sobre la revisión y el comportamiento de los niños (Chanquoy, 2001; Perez, 2001). Primero, los escritores que se inician no revisan mucho, y los niños más jóvenes hacen poca revisión sin el apoyo del profesor. Y, en segundo lugar, los niños principalmente hacen revisiones superficiales, como la ortografía, las mayúsculas, y los cambios de puntuación. A menudo, esto se evidencia en la corrección de pruebas.

El profesor puede, igualmente, animar a que el niño realice la revisión en el contexto de escribir la instrucción diseñada para ayudar a los alumnos a desarrollar un conocimiento de sus temas de escritura y un conocimiento de las características de obtener buenos informes. Ambas clases de conocimiento son esenciales en el establecimiento de instrucciones e intenciones para escribir textos; las intenciones claras son previas para el reconocimiento de un escritor de las discrepancias entre intenciones y textos instantáneos o inmediatos. El profesor, además, puede hacer uso de varios procedimientos en la intervención para animar la revisión, como el interrogatorio de los alumnos sobre su escritura, la comunicación con otros alumnos, proporcionando información y dirigiendo a los alumnos a revisar (Pérez, 2001).

*En cuanto a la relación práctica-rendimiento-dificultades de aprendizaje-enseñanza de la escritura.* Muchos alumnos con dificultades de aprendizaje experimentan dificultades que dominan el proceso de escritura. Algunos estudios promueven cómo la

escuela y los profesores pueden ayudar a estos niños a mejorar sus habilidades en la escritura y en otras áreas del conocimiento (Fidalgo & García, 2007).

En este sentido, se hace interesante destacar la gran aportación de las investigaciones de Graham, Harris, y Larsen (2001), quienes presentan seis principios diseñados tanto para prevenir dificultades como para construir habilidades en la escritura, a saber, el suministro de una eficaz instrucción para la escritura; la confección de instrucciones para detectar las necesidades individuales en cada niño; la intervención temprana para proporcionar la ayuda adicional; la expectativa de que cada niño aprenda a escribir; identificando y manejando las barreras académicas en la escritura; y, el empleo y despliegue de instrumentos tecnológicos que mejoren el funcionamiento de la escritura. Lo interesante, según estos autores, es investigar cómo minimizar las dificultades de los niños en la composición escrita y cómo puede la escuela y los profesores ayudar a estos niños con dificultades de aprendizaje a mejorar sus escritos.

Graham et al. (2001) creen que la instrucción de la escritura para estos estudiantes se debe enfocar tanto en la prevención como en la intervención; que responda a las necesidades específicas de cada niño; que mantenga un equilibrio sano entre el significado, el proceso, y la forma; y que emplee tanto métodos de estudio formales como informales. El diseñar instrucciones tanto para el profesor como para el nivel educativo en sí, no es una tarea fácil. En cambio, esto requiere un esfuerzo coherente, coordinado, y ampliado. Los problemas de escritura de los niños con dificultades de aprendizaje no son dificultades transitorias que fácilmente se eliminen sin más o sin realizar prácticas precisas y eficaces.

Así mismo, es importante retomar algunas conclusiones a las que llegan Graham et al. (2001) y Troia & Maddox (2004). En sus investigaciones, muestran que los profesores de educación especial, de acuerdo a su experiencia respecto a lo que actualmente acontece en la enseñanza de la escritura,

convergen en cinco temas fundamentales (i) la motivación de los alumnos, (ii) los métodos efectivos en la enseñanza, (iii) las limitaciones contextuales, (iv) la adaptación y la acomodación efectiva, y, (v) las barreras encontradas para realizar la inclusión.

En cuanto a la *motivación*, opinan que a muchos alumnos, especialmente los que tienen necesidades especiales, simplemente no les gusta escribir y, según ellos, esto se debe a que la sociedad actual ha desmejorado y devaluado el proceso general y formal de la escritura, por lo que proponen una gran variedad de temas de investigación tendentes a superar estas deficiencias en la motivación: el uso de palabras relevantes en las tareas de escritura; ayudar a los alumnos a apropiarse de un sistema de creencias en la expresión; evitar abrumar a los alumnos con demasiado feedback crítico dirigido a las debilidades en la escritura; proveer continuos y explícitos feedback sobre la tarea de escribir en la educación general y especial; utilizar un estructurado y consecuente programa de escritura que provea a los alumnos de claras expectativas de transformación y sensibilidad del propósito, continuidad y acompañamiento; y, la utilización de “ganchos” o ejercicios atrayentes de escritura como tiras cómicas para animar a los escritores poco dispuestos.

En cuanto a la *enseñanza efectiva de la escritura*, en niños con y sin dificultades, opinan lo que ellos creen que se debe hacer al respecto: enseñanza explícita y sistemática, apoyo individualizado, repetición constante, dominio del aprendizaje, registro de los progresos y continuos feedback, usar modelos de auténtica literatura para niños o escritos originales de los alumnos donde se demuestre la organización y estructura de un texto.

Algunas *formas de adaptación* para los alumnos con dificultades de aprendizaje incluidos en las aulas ordinarias, deberían considerarse como prioritarias. Entre éstas estarían las siguientes áreas: el ajustarse a los formatos de respuestas (dando a los alumnos la opción de tomar exámenes orales o escribir completando palabras de fácil comprensión), las demandas de las tareas, el

apoyo a los alumnos y las prácticas de los profesores.

En torno a las *barreras* identificadas para el éxito de los alumnos con dificultades para lograr su inclusión en la educación normal, se encontraron: el apoyo y la guía administrativa limitados, especialmente para aclarar las expectativas sobre las prácticas de la educación global; el tiempo insuficiente para que los educadores discutan sobre las diferentes maneras de implementar las adaptaciones y las acomodaciones; el exceso de contenido para atender y habilitar el uso de prácticas basadas en evidencias o pruebas de instrucción; y, el exceso de alumnos en las clases, lo que impide a los profesores individualizar la enseñanza y realizar adaptaciones y acomodaciones (Graham, et al., 2001; Troia, et al., 2004).

En este sentido, la motivación, la enseñanza efectiva, las diferentes formas de adaptación y las barreras o dificultades que los profesores se encuentren a la hora de promover en los alumnos, con y sin DA, un sentido de eficacia para el logro de las habilidades básicas en la composición escrita, son las notas características que se obtienen de la investigación realizada, la cual permite visualizar, además, la forma en que los profesores interrelacionan sus conocimientos, valores, actitudes y normas con el fin de promover en sus alumnos un rendimiento satisfactorio en la enseñanza de la composición escrita.

En los diferentes casos, se extraen categorías como la participación activa y las clases extras, que asientan el reforzamiento de conceptos que sustituyen una enseñanza centrada en el profesor por un aprendizaje centrado en el alumno, para el logro de una enseñanza significativa, tal y como se promueve en la actualidad (García, et al., 2008, abril).

En este sentido, es posible que tenga que ver con los pensamientos que tenga el profesor hacia la escritura, el tipo de formación que recibió, la edad, la materia que imparta, la experiencia que tenga como docente, las teorías que tenga sobre cómo aprendemos a escribir y qué aspectos consideran importan-

tes, sean los mecánicos tales como la ortografía, los signos de puntuación o los sustantivos como los procesos mentales que el escritor emplea cuando escribe, es decir, la metacognición -autoconocimiento y autorregulación- (Fidalgo, 2005; Fidalgo & García, 2007; García & Fidalgo, 2006; Graham et al., 1999; Wong, 1999).

*En cuanto a la relación de la práctica del profesor en niños con DA.* Los estudios revisados señalan que los profesores necesitan tratar las actitudes de los estudiantes sobre la escritura, que la instrucción debe ser intensiva, que necesitan proporcionar una ayuda continua y recordar frecuentemente los pasos que deben seguir. Además, encuentran que una vez que las estrategias hayan sido llevadas a cabo, es importante que los niños tengan muchas oportunidades para escribir, ya que estas estrategias se irán automatizando y aumentará la velocidad y la calidad de la composición escrita (De Caso, 2003).

En este sentido, se inserta y justifica la propuesta de estudiar el papel de la práctica de los profesores en la enseñanza de la escritura y su relación con el rendimiento de los alumnos con y sin DA y/o BR. Considerar el tipo de práctica que llevan a cabo los profesores del área de lengua, tanto en la Educación Infantil como en la Educación Primaria, de la provincia de León en la enseñanza de la escritura. Objetivo que se concreta en una doble finalidad; primero, estudiar los componentes que influyen en la práctica y las orientaciones teóricas que tienen los profesores (sus creencias, atribuciones y expectativas, sentido de eficacia personal) en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita; y, segundo, estudiar la actuación de los profesores en relación al rendimiento de los alumnos con y sin DA y/o bajo rendimiento en la enseñanza de la composición escrita.

## Método

### *Participantes*

Los participantes de este estudio son de dos tipos de procedencia, aunque interrela-

cionados entre sí. Por una parte, se tomó la muestra de los profesores de un estudio previo y, por la otra, los alumnos de estos profesores de tres tipologías, con trastornos de déficit de atención con y sin hiperactividad (TDAH), con dificultades de aprendizaje (DA) y sin dificultades de aprendizaje (sDA). En cuanto al profesorado, la muestra corresponde a 99 de los coincidentes con los alumnos de este estudio, los cuales impartían docencia en el área de lengua en los niveles educativos que abarcan el segundo y el tercer ciclo de Educación Primaria, procedentes de 20 de los 30 centros educativos públicos y privados de la provincia de León, España. En cuanto a los alumnos, se seleccionaron siguiendo varios criterios estrictos con el fin de poder ajustar la muestra a las necesidades y objetivos de la investigación. El *primer criterio*, se refiere a que estos eran alumnos de los maestros muestreados. El *segundo criterio*, fue seleccionar alumnos con las tres tipologías, es decir, ser alumnos con DA, ser alumnos sin DA y/o alumnos con TDAH. Con el *tercer criterio*, se trató de que existiera una representatividad del espectro de niveles educativos muestreados para los maestros del primer estudio. Aplicando los tres criterios, se extrajo una muestra de 111 alumnos de 3° a 6° de Educación Primaria y de 9 a 12 años, siendo un total de 78 hombres y 33 mujeres. Se estudiaron 35 alumnos con DA, 36 sin DA y 40 con TDAH (Ver tabla 1).

## Instrumentos

### *Evaluación de los profesores (PRAES)*

La medida utilizada fue el PRAES, cuestionario que evalúa la práctica de los profesores en la enseñanza de la composición escrita en cuanto a la opinión, el enfoque, las actividades o conductas propias del aula y la autoeficacia en función de lo que efectivamente hacen cuando enseñan la composición escrita a sus alumnos.

El PRAES está conformado tanto por los datos de Identificación del profesor, como por cuatro partes o cuestionarios relacionados con los componentes y factores que

Tabla 1. *Distribución de la muestra de alumnos por tipología, género, edad y ciclo educativo*

Tipo de Alumnos	Alumnos	2º C-EP	3º C-EP	Total Nivel
Alumnos TDAH	Hombres	14	20	34
	Mujeres	3	3	6
	Total Nivel	17	23	40
	Media edad	10	10.5	
	Mín-Máx	9-11	9-12	
Alumnos DA	Hombres		20	19
	Mujeres		16	16
	Total Nivel		36	35
	Media edad		11	
	Mín-Máx		10-12	
Alumnos sin DA	Hombres		25	25
	Mujeres		11	11
	Total Nivel		36	36
	Media edad		10.5	
	Mín-Máx		10-11	
Total Nivel		17	95	111

afectan a la práctica. (Para más detalles, ver tabla 2). La nomenclatura utilizada para referirse e identificar cada cuestionario, según el orden secuencial de presentación en el protocolo del PRAES, es la siguiente: Práctica-Opinión (PRAESPO). Hace referencia a las opiniones del profesor respecto al papel de la práctica en la escritura, considerando los siguientes componentes e indicadores: el componente personal del alumno (motivación, planificación y revisión); el componente de la práctica; el componente de la familia; y, el componente de la formación del profesorado. Este cuestionario fue elaborado específicamente por el equipo de investigación. Práctica-Enfoque (PRAESPE). Evalúa la orientación teórica de los profesores en relación con la enseñanza formal y con el aprendizaje natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Este instrumento fue adaptado a partir de la escala The Writing Orientation Scale de Graham et al. (2001). Práctica-Aula (PRAESPA). Mide las habilidades, los procedimientos instruccionales, las actividades, los materiales utilizados habitualmente por los profesores en la enseñanza de la escritura

y, por último, la tipología textual o los textos que utilizan. Este instrumento, en parte, fue construido y elaborado por el equipo y, en parte, adaptado y traducido de Graham et al. (2001), a partir de su instrumento The Teacher Writing Practices Scale. Práctica-Docencia (PRAESAE). Ayuda a comprender mejor el tipo de factores que crean dificultades personales y generales a los profesores en su actividad docente, determinando así sus creencias de autoeficacia en el proceso de enseñanza de la escritura. El instrumento diferencia dos tipos de autoeficacia, una personal y otra general. Este instrumento, fue desarrollado por el equipo de investigación, a partir de la Teacher Efficacy Scale for Writing de Graham et al. (2001), adaptado según las directrices y guías para la construcción de escalas de autoeficacia de Bandura (2005).

#### *Evaluación de los alumnos*

Los instrumentos aplicados para las medidas de las variables de los alumnos fueron de dos tipos. Por una parte, medidas para controlar el nivel de rendimiento general de los alumnos y su nivel de inteligencia; y,

por la otra, instrumentos para medir el rendimiento específico en composición escrita. Con el fin de seleccionar las muestras adecuadas y, en concreto, para el establecimiento del criterio de discrepancia aptitud-rendimiento (DA) o no discrepancia (bajo rendimiento: BR), así como para conocer las limitaciones intelectuales o no en todos los alumnos (DA, sin DA y TDAH), se obtuvieron medidas del rendimiento general de los alumnos a través de instrumentos escalares y de apreciación por parte de los profesores de cada uno de los alumnos. Además, se tomaron medidas del rendimiento específico en composición escrita con dos tipos de tareas. La *primera tarea* fue una redacción de formato libre que sirvió para establecer el nivel de escritura de los alumnos, con la finalidad de cerciorarse sobre la discrepancia o no de la aptitud-rendimiento específico en escritura, utilizando baremos internos del equipo de investigación. Estos se corresponden con las denominadas medidas de *productividad y coherencia* (García, 2001; García & Marbán, 2003). La *segunda tarea* consistió en varios textos de comparación-contraste. Sobre éstos se aplicaron medidas basadas en el lector y medidas basadas en el texto. Los parámetros obtenidos, a partir de estas tareas, son los que se utilizaron para relacionar el rendimiento de los alumnos en composición escrita con el papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura.

### Procedimiento

La investigación que se presenta, enmarcada dentro de los estudios descriptivos, consistió en dos muestras comparativas y relacionadas entre sí, extraídas de forma concurrente de 30 Centros educativos, seleccionadas de forma paralela, cada una en función de la otra. Se partió de una serie de investigaciones que el equipo de investigación de la Universidad de León estaba realizando durante el curso 2005-2006 en la provincia de León; teniendo que seleccionar, para ello, muestras de alumnos de tres tipologías diferentes y emparejados

en cuanto a características generales entre sí, un grupo de alumnos con DA, otro sin DA y un grupo con TDAH.

El procedimiento seguido para el estudio de la muestra de alumnos se puede sintetizar en los siguientes pasos. Por una parte, se aplicaron las medidas generales que permitieron seleccionar la muestra. Luego, los alumnos realizaron diferentes tareas de composición escrita. Una redacción de tipología libre, de forma colectiva y en pequeños grupos para determinar el nivel de rendimiento en escritura (García, Marbán, & de Caso, 2001). Varios textos de comparación-contraste, los cuales se utilizaron para obtener los indicadores y las medidas del producto de la escritura.

La corrección de los textos se realizó tras un entrenamiento específico, incluyendo el estudio del dossier de corrección y la supervisión sistemática de todos los textos realizados, así como la corrección por duplicado y, de forma anónima, de todos los textos con la finalidad de calcular el acuerdo entre codificadores. Esta corrección se hizo eliminando los datos de identificación de los alumnos y su tipología o edad, centro, género, etc. De tal manera que los correctores fueron ciegos para la procedencia, nivel, etc., de los alumnos. Además, las correcciones fueron oportuna y sistemáticamente contrabalanceadas, para asegurar que todos los correctores lo fueran de las tres tipologías de alumnos y de los diferentes niveles educativos de los participantes.

Los datos de las correcciones de las medidas generales y de las específicas de composición escrita, junto con las procedentes de los maestros, fueron codificados e informatizados en matrices Excell, las cuales fueron integradas en una única matriz del SPSS para luego proceder con la realización de los diferentes análisis estadísticos, así como a su interpretación. Tras la creación de una matriz única en SPSS con las variables generadas para los datos de los maestros y la de los alumnos, se realizaron dos tipos de análisis. Por una parte, análisis multivariados de la varianza (MANOVAS) con el módulo del SPSS Modelo Lineal General

(MLG) y, por otra parte, análisis de regresión lineal múltiple (ARL).

Para la realización de estos análisis multivariados se tomaron como factores intersujetos las tres tipologías de alumnos (TDAH, DA, SDA); y, como variables dependientes las diferentes medidas obtenidas para los alumnos y para los profesores. Esto se hizo con el fin de poner en evidencia las diferencias de los maestros en cuanto al papel de su práctica en la enseñanza de la escritura y en función de las diferencias, según la tipología de los alumnos, para intentar extraer algún patrón que ayudara a entender la relación entre lo que hacen los maestros cuando enseñan a escribir y el rendimiento de los alumnos.

### Resultados

#### *Predicción de la tipología de los alumnos*

Considerando las medidas de escritura y las medidas del PRAES como variables predictoras y el tipo de alumnos como variable predicha, se obtienen resultados estadísticamente significativos. Cuando se toman sólo las medidas de escritura, se obtienen igualmente resultados estadísticamente significativos en la predicción del tipo de alumnos. En cambio, si se consideran sólo las del PRAES, no aparecen resultados estadística-

mente significativos en la predicción de la tipología de los alumnos. En todo caso, esto no apoyaría la idea de diferencias en las prácticas de los maestros en función de la tipología de alumnos.

Cuando se toman como variable dependiente el tipo de alumnos o variable predicha a partir del conjunto de las medidas totales del producto de escritura, en el análisis de regresión múltiple jerárquico paso a paso se obtiene un único modelo con un coeficiente de regresión significativo estadísticamente ( $R^2$  corregida = .496). Encontrando, como variables incluidas en el modelo, las de escritura en cuanto a redacción, evaluación basada en el lector, orden y estructura [ $\beta = .711$ ;  $t = 7.557$ ;  $p = .001$ ], y otros aspectos de coherencia total [ $\beta = -.283$ ;  $t = -2.447$ ;  $p = .018$ ], las del PRAES en cuanto a la práctica en el aula y el subcomponente procedimiento [ $\beta = -.237$ ;  $t = -2.645$ ;  $p = .011$ ], y en cuanto a la opinión con el subcomponente motivación [ $\beta = .182$ ;  $t = 2.167$ ;  $p = .035$ ]; quedando el resto de las variables excluidas del modelo al no alcanzar la significación estadística. Para más detalle ver la figura 1, donde se representan las puntuaciones obtenidas en función de la tipología del alumnado (sin dificultades de aprendizaje [SDA]; con dificultades de aprendizaje [DA]; con dificultades de aprendizaje [TDAH];

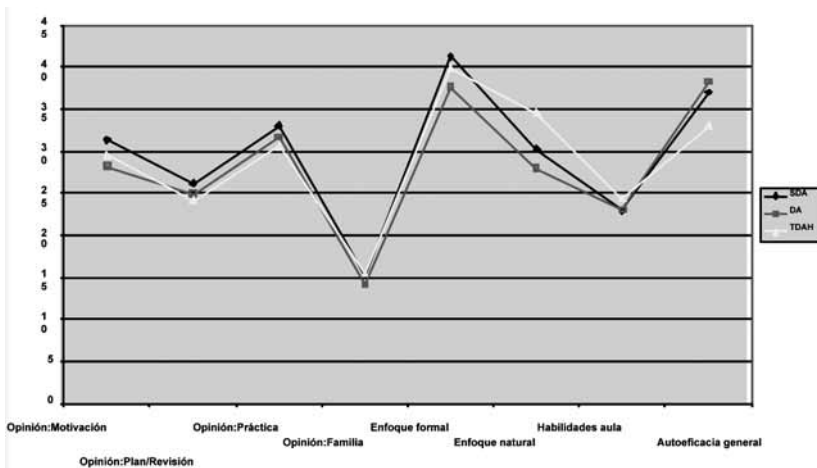


Figura 1. Representación gráfica de las diferencias estadísticamente significativas en las variables del profesor en función del tipo de alumnos.

Tabla 2. Resumen del análisis de regresión múltiple para las variables predictoras de la escritura desde el PRAES

PREDICCIÓN DE LA ESCRITURA				VARIABLES PREDICTORAS DEL PRAES			
Redacción. Generación de ideas. Total productividad							
	R <sup>2</sup> Corregida	F	p		$\beta$	t	p
1º modelo	0.067	7.933	0.006	Opinión-Familia	0.276	2.817	0.006
2º modelo	0.103	6.576	0.002	Opinión-Familia	0.235	2.405	0.018
				Enfoque-Formal	0.217	2.213	0.029
Predicción de Redacción. Organización de ideas. Coherencia Referencial							
	R <sup>2</sup> Corregida	F	p		$\beta$	t	p
1º modelo	0.052	6.329	0.014	Aula-Procedimientos	0.249	2.516	0.014
Predicción de Redacción. Evaluación basada en el lector. Suma. Estructura							
	R <sup>2</sup> Corregida	F	p		$\beta$	t	p
1º modelo	0.050	6.105	0.015	Aula-Materiales	0.245	2.471	0.015
Predicción de Comparación Contraste. Organización de ideas. Coherencia Relacional							
	R <sup>2</sup> Corregida	F	p		$\beta$	t	p
1º modelo	0.114	13.458	0,001	Enfoque- Aprendizaje Natural	-0.351	-3.669	0.001
Predicción de Comparación Contraste. Evaluación basada en el lector. Orden Estructura							
	R <sup>2</sup> Corregida	F	p		$\beta$	t	p
1º modelo	0.071	8.387	0.005	Opinión-Práctica	0.283	2.896	0.005
Predicción de Comparación Contraste. Evaluación basada en el lector. Orden. Calidad							
	R <sup>2</sup> Corregida	F	p		$\beta$	t	p
1º modelo	0.044	5.428	0.022	Enfoque-Formal	0.231	2.330	0.022
Edad del alumno							
	R <sup>2</sup> Corregida	F	p		$\beta$	t	p
1º modelo	0.129	15.312	0.001	Opinión-Práctica	0.371	3.913	0.001
1º modelo	0.219	14.571	0.001	Opinión-Práctica	0.358	3.981	0.001
				Enfoque-Formal	0.312	3.473	0.001

[DA] y con trastornos por déficit de atención e hiperactividad [TDAH]) en relación con las diferentes variables del profesor.

#### *Predicción del producto de la escritura*

Cuando se van tomando una a una las variables de escritura, como variables predichas, y como variables predictoras todas las del PRAES, muchas dan significativas, aunque de baja cuantía.

El hecho de que algunas medidas totales del PRAES predigan algunos totales del

producto de escritura es algo interesantísimo, puesto que alguna relación se encuentra. Por ejemplo, participan en la predicción del total de productividad los factores atribuidos a la familia y el enfoque formal seguido por los profesores que lo serán, mayormente, seguidos en los sin DA. Otras variables del maestro que predicen alguna medida del rendimiento en escritura son los procedimientos utilizados, el papel atribuido a la familia, los materiales, el enfoque natural (más seguido con los sDA y con los



TDAH), la autoeficacia personal, el enfoque formal, la formación del profesorado, la motivación, la práctica, el uso de planes y revisiones.

De 27 análisis de regresión extraídos para predecir la escritura desde el PRAES, 23 salen significativos estadísticamente, lo cual se puede observar en la tabla 2. Si bien, las variables del PRAES que predicen la escritura se concentran en el subcomponente de la familia, el de la actividad en el aula con los subcomponentes de procedimientos y de materiales, además del enfoque teórico formal, el de aprendizaje natural, la autoeficacia personal, la formación del profesor, la motivación y la planificación-revisión.

Cuando se intenta predecir el rendimiento en la escritura, en la productividad total y en el parámetro número de palabras, a partir del PRAES, se obtiene un  $R^2$  corregida de .067, lo cual es significativo aunque sólo se genera un modelo o ecuación de regresión con las variables predictoras del PRAES en cuanto a la opinión, subcomponente familia [ $\beta = .276$ ;  $t = 2.817$ ;  $p = .006$ ], y en cuanto al enfoque, enfoque formal [ $\beta = .217$ ;  $t = 2.213$ ;  $p = .029$ ] no dando ninguna otra variable significativa, por lo que quedan excluidas del modelo.

### Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio fue considerar la actuación de los profesores en relación al rendimiento de los alumnos con y sin DA y/o bajo rendimiento en la enseñanza de la composición escrita. Tomando en cuenta este objetivo se esperaba que los resultados de este estudio demostraran que en realidad las creencias de los profesores inciden, ejercen una fuerte influencia en las prácticas de la enseñanza de la composición escrita y predicen el éxito de los alumnos en el aula. De acuerdo a los resultados obtenidos y, de manera general, se puede afirmar que el objetivo en general ha sido conseguido, pero en lo que hace a la hipótesis, sólo de forma parcial. Por ejemplo, se han encontrado datos que apoyan las diferencias de los alumnos en función del PRAES, o del po-

tencial predictivo del PRAES del rendimiento en escritura, pero hay datos que no se corroboran como la predicción de la tipología de alumnos a partir del PRAES –quizás debido a la naturaleza de las medidas o quizás debido a que no hay potencial predictivo realmente–. En cuanto a la muestra, además de representativa, relevante y de amplio espectro (al ser comparada con las muestras de otros estudios empíricos), permite describir cómo es el rendimiento de los alumnos de acuerdo al tipo de práctica que desarrollan los profesores.

En cuanto a los instrumentos aplicados, dada la revisión de estudios empíricos y teóricos publicados en los últimos años, se puede afirmar de forma razonable que tanto el PRAES como las medidas de escritura aplicadas (generales y específicas) para evaluar el rendimiento general y medir el rendimiento específico en composición escrita, presentan no sólo una adecuada validez y aceptable fiabilidad, sino además, sobre todo, una adecuada sensibilidad a la detección de diferencias en función de la tipología de alumnos y en función de la predicción que se haga entre variables.

En cuanto al análisis estadístico y como aportación de la presente investigación, al tomar como factores intersujetos las tres tipologías de alumnos (TDAH, DA, SDA) y como variables dependientes las diferentes medidas obtenidas para los alumnos y para los profesores, se puso en evidencia las diferencias de los maestros en cuanto al papel de su práctica en la enseñanza de la escritura, en función de las diferencias según la tipología de los alumnos.

Los resultados obtenidos son muy significativos estadísticamente en la mayoría de las variables dependientes relativas a los alumnos y relativas a los maestros, y con tamaños del efecto grandes, en general. En cuanto a los alumnos, al tomar como variable de agrupamiento la pertenencia a un grupo de alumnos (con TDAH, con DA y sin DA), se observaron diferencias estadísticamente significativas, tanto en las tareas de redacción como en las de comparación y contraste. En los textos de comparación-



contraste para las variables de generación de información, organización de ideas, estructura o calidad basada en el lector, se observaron diferencias significativas. Por ejemplo, en organización de ideas en coherencia relacional, en la evaluación basada en el lector en cuanto a estructura y/o en la evaluación basada en el lector (orden-calidad). Igualmente, para la tarea de redacción, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en generación de ideas y en total de productividad, en evaluación basada en el lector (orden y estructura) y en calidad.

En relación a los maestros, es interesante observar que éstos difieren en función de los alumnos que tienen ya sea en motivación, enfoque natural y autoeficacia general. Las pruebas de los efectos intersujetos indicaron significación estadística para las variables de opinión, subcomponente motivación; enfoque, subcomponente aprendizaje natural; y para la autoeficacia general.

Al intentar extraer algún patrón que ayude a entender la relación entre lo que hacen los maestros cuando enseñan a escribir y el rendimiento de los alumnos, fue algo interesantísimo, puesto que alguna relación se encontró, destacando el hecho de que algunas medidas totales del PRAES predijeran algunos totales del producto de escritura. Otras variables del maestro que ayudaron a predecir alguna medida del rendimiento en escritura fueron los procedimientos utilizados, el papel atribuido a la familia, los materiales, el enfoque natural, la autoeficacia personal, el enfoque formal, la formación del profesorado, la motivación, la práctica y el uso de planes y revisiones.

De éstas, las que predicen más significativamente las variables de escritura, son la

familia, las actividades desarrolladas en el aula a través de los procedimientos y los materiales utilizados, además del enfoque teórico formal.

Estos factores permiten inferir, al menos indirectamente, el tipo de prácticas de los profesores en el área de lengua. No encontrándose, como dato notable, diferencias significativas en relación a la concepción teórica y estrategias que aplican en la enseñanza de la escritura en los diferentes ciclos de la educación infantil y primaria, según vimos en un primer estudio, aunque sí que se diferencian en función de la edad, lo que sería un indicador de algún tipo de adaptación al nivel de desarrollo de los alumnos. Según los resultados obtenidos en ese primer estudio, todos los profesores parece que actúan de manera homogénea en cuanto a concepciones teóricas que les orientan o en cuanto a otros aspectos, pero con los datos de este segundo estudio esta afirmación hay que matizarla. Lo cual indica, también, que existe escasa diferenciación en el tratamiento de la enseñanza y aprendizaje de la escritura con alumnos con y sin dificultades de aprendizaje y/o bajo nivel de rendimiento.

#### Agradecimientos

Nota: Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas competitivas del proyecto MEC SEJ 2007-66989 (2007-2010) con Fondos FEDER de la Unión Europea, concedido al IP (J N García); y Director del Grupo de Investigación de Excelencia de Castilla y León (GR259), Proyecto de Excelencia JCyL 2009-2011. Igualmente, Queremos agradecer a Rubén García-Martín por su colaboración en los análisis de los datos con el diseño de un programa informático específico para el tratamiento del proceso de escritura.

#### Referencias

- Almargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Trough the models of writing*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal Of Educational Psychology*, 71, 15-41.
- De Caso, A. (2003). *Quiero escribir, puedo escribir, sé escribir: La motivación en la escritura*. León: Tesis doctoral inédita. Universidad de León.
- Fidalgo, R. (2005). *La Metacognición en la composición escrita desde perspectivas psicológicas*. Revisión, medida e instrucción. Tesis doctoral inédita, Universidad de León.

- Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). ¿Cómo desarrollar el auto-conocimiento en la composición escrita en alumnos con dificultades del desarrollo? En J. N. García (Coor.). *Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo*. Madrid: Pirámide (CD-ROM).
- Fidalgo, R., & García, J. N. (2008). *Instrucción de la autorregulación y el autoconocimiento (metacognición) en la composición escrita*. Barcelona: Da Vinci Continental.
- García, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- García, J. N., & de Caso, A. M. (2006a). Changes in writing self-efficacy and writing products and processes through specific training in the self-efficacy beliefs of students the learning disabled. *Learning Disabilities. A Contemporary Journal*, 4(2), 1-27.
- García, J. N., & de Caso, A. M. (2006b). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 272-289.
- García, J. N., & de Caso, A. M. (2007). Effectiveness of an Improvement Writing Program According to Students' Reflexivity Levels. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 303-313.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instructions in students with learning disabilities in writing product, process and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 181-211.
- García, J. N., & Marbán, J. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: Estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje*, 25(4), 1-18
- García, J. N., Marbán, J., & de Caso, A. M. (2001). Evaluación colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos de la escritura (EPP y FPE). En J. N. García, *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (pp. 151- 155) Barcelona: Ariel.
- García, J. N., Marbán, J. M., de Caso, A. M., Arias-Gundín, O., González, L., Martínez-Cocó, B., Rodríguez, C., Pacheco, D. I., Robledo, P., Díez, C., & Álvarez, L. (2008, abril). Plan de innovación metodológica para la adaptación al EEES centrada en competencias: El uso del aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos con la implementación de diversas herramientas activas. *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro*, 2703-2709. Oviedo: EDIUNO Ediciones de la Universidad de Oviedo (CD-ROM).
- García, J. N., Pacheco, D. I., Díez, C., Robledo, P., Mtnez-Cocó, B., Rodríguez, C., González, L., de Caso, A., Fidalgo, R., & Arias-Gundín, O. (2006, October). The role of the teacher's practice in writing related with writing product and process in students with and without LD. *15th Congress on Learning Disabilities Worldwide*. 26, 27, 28 Oct., Boston, Burlington: LDW
- Graham, S. (1999a). The Role of Text Production Skills in Writing Development. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 75-77.
- Graham, S. (1999b). Handwriting and spelling Instruction for Students with learning Disabilities: A Review. *Learning Disabilities Quarterly*, 22(2), 78-98.
- Graham, S., Harris, K., Fink, B., & MacArthur, C. (2001). Teacher Efficacy in Writing: A Construct Validation With Primary Grade Teachers. *Scientific Studies Of Reading*, 5(2), 177-202.
- Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 74-84.
- Nkhoma, P. M. (2002). What successful Black South African students consider as factors of their success. *Educational Studies in Mathematics*, 50, 103-113.
- Perez, S. A. (2001). Revising during writing in a second grade classroom. *Educational Research Quarterly*, 25(1), 27-32.
- Taylor, B., Peterson, D., Pearson, P., & Rodríguez, M. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56(3), 270-279.
- Troia, G. A., & Maddox, M. E. (2004). Writing instruction in middle schools: special and general education teachers share their views and voice their concerns. *Exceptionality*, 12(1), 19-37.
- Villas, M. A. (2005). The mismatch between results on parental involvement and teachers' attitudes: is convergence ahead? *Aula Abierta*, 85, 205-224.
- Wong, B. Y. L. (1999). Metacognition in Writing. En R. Guallimore, C. Bernheimer, D. McMillan, D. Speece & S. Vaughn (Eds.), *Developmental perspectives on children disabilities* (pp. 183-198). Papers in honor of Barbara K. Keogh. Mahwan, NJ: Erlbaum.

## Revisión de libros

### **Lectura de Imágenes y Contenidos. Competencias para el análisis de la forma y contenidos del audiovisual: hacia una teoría de la composición**

Javier Fombona Cadavieco (2008)

Madrid: Editorial CEP

El libro da respuesta a reiteradas cuestiones en el uso de las Nuevas Tecnologías y su diseño (¿Cómo hacer una buena foto?...), o sobre su análisis (¿Cómo apreciar la calidad un buen video educativo?...). Así, proporciona un procedimiento riguroso para poder analizar y diseñar una imagen estéticamente agradable. Para lo cual, plantea una serie de variables (un decálogo) a observar/organizar correctamente. En este procedimiento no aborda específicamente el manejo de los equipos (cámara fotográfica, videofilmadora, etc) sino que se centra en cómo se sitúan los elementos a captar (las figuras y personajes) para que el resultado sea aceptado comúnmente como atractivo.

Por otro lado, para entender y disfrutar de nuestro entorno comunicativo bajo sus múltiples acepciones, es preciso saber interpretar, y en cierta medida, saber realizar sus imágenes, tanto en su forma como en su contenido. Este planteamiento está orientado hacia la ayuda al estudiante, al profesor, al creativo, al productor de materiales y recursos, o a la persona interesada en conocer las claves de esas imágenes, de la publicidad o de los mensajes multimedia.

En este libro se realizan más de cien "lecturas" de imágenes en color, así como un fragmento de la película "Mar Adentro". Estos ejemplos son pautas fundamentales a seguir en toda actividad vinculada al mundo y técnicas comunicativas, pero también es generalizable al resto de entornos donde emergen nuevas señales multimedia y revolucionan nuestra forma de conocer y saber.

El planteamiento concreto y práctico que se realiza sobre los rasgos básicos a medir en cualquier do-

cumento icónico define toda una teoría para la composición y narrativa audiovisual.

Por último se recogen las pautas que rigen la eficacia de los contenidos del audiovisual, esto es, se resumen los temas y su tratamiento que hacen del audiovisual una narrativa tan eficaz.

El texto está diseñado para aportar una metodología de lectura de imágenes a cualquier usuario de los medios de comunicación audiovisuales. Y específicamente se convierte en herramienta de ayuda en la docencia vinculada a los distintos niveles educativos que estudian los mensajes de naturaleza icónica.

Este libro puede constituirse en referencia avanzada para el profesorado Educación Secundaria que imparta asignaturas con referencia al medio televisivo y a los medios de comunicación audiovisuales y se convierte en manual básico en niveles superiores, dentro del ámbito universitario, en estudios vinculados a las Artes, a la Comunicación, a la docencia con Nuevas Tecnologías en las Escuelas de Artes.

Revisado por:

M<sup>a</sup> ÁNGELES PASCUAL SEVILLANO  
*Universidad de Oviedo*

### **Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico**

José Manuel Touriñán López (Dir.) (2008)

La Coruña: Netbiblo, 310 pp.

La formación para la convivencia ciudadana tiene un sentido interdisciplinar, afecta por igual a familia, escuela y sociedad civil, y coloca a los educadores y al Estado ante uno de los retos más decisivos de la educación del siglo XXI. En las páginas de esta obra, se destaca la formación para la convivencia ciudadana como una responsabilidad compartida que atañe a los diversos agentes educativos y como una responsabilidad derivada de educación en valores en

una sociedad culturalmente diversa. Es una responsabilidad compartida porque, en tanto que convivencia, es una convivencia cualificada -pacífica-, y su logro es una tarea que no puede delegarse, es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad. Y es una responsabilidad derivada porque, en tanto que ciudadana, es una convivencia especificada, es decir, cumple las condiciones de la convivencia y atañe, además, a un espacio convivencial que le es propio —el espacio cívico, ciudadano-, que no es sólo un espacio del individuo formado en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con y frente al Estado, pero con el otro, en un marco legal territorializado de derechos y libertades. La responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere el desarrollo cívico como objetivo.

Hay que poner de manifiesto los “límites” pedagógicos del concepto de educación para la convivencia ciudadana, de manera que, en educación, se pueda hablar con sentido de interculturalidad, de crecimiento personal y de respeto al otro; sin reducir la formación a un problema de convivencia, ni atribuir a la formación para la convivencia ciudadana más extensión que la que le corresponde dentro del sentido integral, personal y patrimonial de la educación. Es preciso, pues, que la Pedagogía se interroge sobre esas diferencias y forme en los diversos niveles de convivencia, atendiendo a su propia especificidad.

En diversos capítulos del libro se insiste en que, al construir desarrollo cívico, se está enfatizando la importancia de la participación y de la responsabilidad de todos en el desarrollo de competencias para los asuntos sociales en un marco legal territorializado que implica a distintas organizaciones, diversas y plurales. Y así las cosas, tan importante como la relación del individuo con el Estado, lo es esa relación del individuo con el otro en el marco legal territorializado de derechos y libertades. De ahí que la educación ciudadana no sea primariamente educación política, sino formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa que tiene que generar líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación en el marco legal territorializado; es decir, como focos de formación y desarrollo cívico.

La educación para la convivencia ciudadana aparece, así, como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico, pues una ciudadanía a la altura de los tiempos reclama, en consonancia, una educación ciudadana basada en la infor-

mación y el trabajo común, el aprendizaje de idiomas y de la cultura de otros países, la socialización mediante intercambios y un adecuado conocimiento glocal (global y local a la vez) del entorno de convivencia en el marco legal territorializado, que es un entorno social y personal de interacción culturalmente diverso.

El libro se estructura en dieciséis capítulos cuyos autores son trece investigadores de las universidades de Santiago de Compostela, Murcia, Valencia, Granada, Oviedo, Pontificia de Comillas, Navarra, Complutense, Autónoma de Madrid y Rovira i Virgili. Todos ellos con un amplio historial de investigación vinculado al tema de la educación en valores y la formación para la convivencia ciudadana. La obra se presenta, así, como un trabajo colectivo, unificado por la investigación temática, que busca proporcionar pautas para su comprensión, su justificación y su relación con la toma de decisiones pedagógicas.

La sociedad civil, el desarrollo cívico y la educación en valores son cuestiones entrelazadas cuyo aprendizaje, junto con el modo de asumir la relación y el compromiso, marca el sentido más profundo de la educación. La educación en valores es una necesidad inexorable y un reto ineludible que ha de abordarse desde estrategias de encuentro, profesional y personal. El conflicto y la confrontación pueden canalizarse mediante el compromiso de voluntades personales e institucionales orientado al desarrollo cívico en un proceso en el que la educación ha de ser, cada vez en mayor medida, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del ser humano como ciudadano del mundo, pero también localizado.

La buena educación tiene valor de símbolo y lo que simboliza es la realidad social. La educación para la convivencia ciudadana aparece de este modo como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico. En una sociedad abierta y pluralista, el Estado ha de desarrollar el sistema educativo y delimitar su competencia en educación en valores; pero a la vez ha de propiciar y garantizar el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, de los padres y de la escuela en la formación en valores, en general, y en los propios del desarrollo cívico, en particular.

Desde una perspectiva más individualista, la educación para la convivencia ciudadana puede concebirse como una forma de *educación política en democracia*, orientada a la formación sobre los derechos y libertades constitucionales, los contenidos de los tratados internacionales ratificados por el Estado y la comprensión de la organización del poder en el Estado y su estructuración territorial. Desde una pers-

pectiva más comunitarista, como la forma propia de la *educación cívica en democracia*, orientando oportunamente la formación ciudadana a las relaciones del individuo con el Estado y a la difusión y consolidación de los modelos sociales de convivencia legalmente permitidos.

Ambas tendencias, vigentes, tienen un desarrollo histórico evolutivo basado en dos de los ejes matriciales de la creatividad cultural: la creatividad cultural científico-tecnológica y la creatividad cultural socio-identitaria. Las dos han consolidado posiciones antagónicas expresadas en distintos momentos bajo diversas alternativas: movimiento ilustrado-movimiento romántico, movimientos liberalistas-movimientos societaristas, movimientos globalistas-movimientos ecologistas... En las posiciones comunitaristas, se defiende el sentido público respecto de los valores y creencias. En las más próximas al individualismo, el sentido privado. En el primer caso, la convivencia tiene mucho que ver con la idea de compartir identidad; en el segundo, se ajusta más a la idea de estar juntos en la diversidad. Bajo estos antagonismos, siempre han estado latiendo la amenaza fundamentalista del adoctrinamiento y la ilusión antipedagógica del neutralismo.

Ahora bien, desde una perspectiva pedagógica, es incuestionable que se trata de entender que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas: ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. Así, la solución no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto vital, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias del *desarrollo cívico* en cada situación. *En perspectiva pedagógica, la educación para la convivencia ciudadana aparece, así, como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico.*

Hemos, pues, de hacer un esfuerzo colectivo orientado a entender que la educación para la convivencia ciudadana, como cuestión transversal o como cuestión disciplinar, es una cuestión derivada de la educación en valores y dentro del área social de for-

mación para la convivencia. En tanto que propuesta axiológica, está orientada al reconocimiento del otro, que se funda en un compromiso de voluntades basado en la aceptación de ese otro como ser digno e igual sujeto de derechos, en tanto que persona humana en mi entorno. “Vivir con” no es exactamente lo mismo que “convivir”, y convivir pacíficamente no es lo mismo que convivencia ciudadana, porque *hay muchos ámbitos de convivencia y diversos niveles de convivencia en cada ámbito* (no todo es convivencia pacífica en cada ámbito, ni se da siempre el mismo grado de compromiso con la convivencia en el ámbito), y el espacio convivencial ciudadano se singulariza frente a los demás espacios convivenciales como un espacio de la persona, en tanto que vinculada en su relación con el otro a un territorio legalmente establecido.

Desde el punto de vista de la educación, la Pedagogía debe asumir esas diferencias y matizaciones, tanto desde la perspectiva de los diversos niveles y ámbitos de formación para la convivencia, como desde la perspectiva de integrar en la formación general la formación singularizada del espacio convivencial propio de la ciudadanía.

En último término, es un libro que interesa a familia, escuela, sociedad civil y profesionales del sistema educativo y de la educación; a la vez que es sin duda una propuesta unitaria de obligada referencia porque ayuda a garantizar en la educación la condición de agentes libres con derechos y libertades, al tiempo que responde desde la innovación pedagógica con nuevas propuestas a la relación entre educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica.

El trabajo es de especial interés para pedagogos, profesores, padres, estudiantes de Pedagogía, Magisterio, Educación Social y Psicopedagogía, e investigadores (pedagogos, filósofos, psicólogos, sociólogos) preocupados por la significación y las claves de interpretación de la relación entre educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. Su interés académico estriba en su capacidad de dar respuesta con rigor científico y claridad conceptual a cuestiones propias de los programas de Pedagogía General, Filosofía de la Educación, Psicología de la educación, Teoría de la Educación, Teoría de la función pedagógica y Política de la Educación. El libro no se identifica con un manual al uso de programas universitarios, pero responde a las cuestiones que las nuevas directrices de formación (derivadas de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales) para los títulos de maestros y profe-

sos determinan como competencias que los estudiantes deben adquirir respecto de la convivencia ciudadana, los derechos humanos, la ciudadanía, el desarrollo cívico y la educación en valores.

Revisado por:

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA  
*Universidad de Oviedo*

**La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios**

M<sup>a</sup> Amparo Calatayud (2008)

Madrid: CCS, 255 pp.

En un mundo cada vez para cambiante, la escuela ha de caminar hacia otras formas de escolarización que asuman la ciudad como recurso de aprendizaje, aprender de la ciudad y aprender en la ciudad, la construcción de redes escolares con una línea de ideales educativos compartida; la transformación social y cultural del centro escolar para conseguir una sociedad basada en el aprendizaje dialógico y en una educación integradora y participativa; la escuela como motor de cambio, educación abierta a la sociedad. La nueva organización del mundo a escala planetaria está demandando modelos diferentes de escuela. Comprender el nuevo marco y afrontarlo estratégicamente son claves para su éxito y es ésta una de las pretensiones de esta obra.

Estructurada en dos partes, la primera nos ofrece una radiografía de los rasgos más característicos de la sociedad actual articulada a través de los siguientes capítulos: análisis de la sociedad en que vivimos y los retos a los que se enfrenta la educación, enfatizando dos fenómenos que ejercen una gran influencia sobre la institución escolar: la globalización y la sociedad del conocimiento, poniendo de manifiesto que nuestras escuelas no están lo suficientemente adaptadas para dar respuesta a los cambios de la sociedad global del conocimiento; la formación de los profesionales de la educación y los nuevos desafíos de la profesión docente, capítulo en el que se exponen quince ámbitos de formación para que el profesorado pueda adaptar su labor a los nuevos escenarios, a modo de ejemplo: formación en interculturalidad, en las tics, formación continua, aprender a aprender... todos ellos llevan a una necesaria redefinición de la profesión docente.

En la segunda parte, titulada, hacia nuevos escenarios escolares se plantean los nuevos retos a los que se enfrenta la educación y hacia donde se dirige, cambios que van a determinar nuevas formas de organización escolar a cuyo análisis dedica la autora el último capítulo, nuevas formas de escolarización, hacia modelos emergentes de escuelas, en concreto

plantea como nuevos tipos de escuelas las siguientes: escuelas alternativas, neodescolarización: la escuela en casa, escuelas en red, ciudades educadoras, escuelas excluyentes, escuelas incluidas, escuelas inclusivas y comunidades de aprendizaje.

Es una obra de lectura fácil y sencilla dirigida a aquellas personas interesadas en comprender el momento actual que viven las organizaciones educativas, a qué dificultades se enfrentan y hacia donde es probable que evolucionen.

Revisado por:

MARTA SOLEDAD GARCÍA RODRÍGUEZ  
*Universidad de Oviedo*

**Políticas educativas y compromiso social**

Miguel A. Santos Rego (ed.) (2009)

Barcelona: Octaedro, 235 páginas.

No hace mucho, manteníamos en un trabajo que la educación de este siglo XXI, entre otros varios, ha de afrontar sin duda en nuestro país cuatro grandes retos en relación con cuatro grandes cuestiones que entendemos esenciales y nucleares para poder sentar sólidamente las bases educativas de los nuevos tiempos; llenos, sin duda, de todas las incertidumbres posibles, en rápida, vertiginosa, transformación, y tan distintos, a veces incluso contrarios, en tantos aspectos de aquellos otros por los que transitábamos aún no hace muchos años. Nos referíamos a la eficiencia, a la calidad, a la equidad y a la participación educativas. Señalábamos, asimismo, entonces que, si las dos primeras cuestiones (calidad y eficiencia) fueron antaño divisas manifiestas de las corrientes liberales, y las dos segundas (participación y equidad) ondeantes banderas de las concepciones de izquierda, en nuestros días, independientemente del consenso o del disenso educativo que pueda haber entre los diversos partidos democráticos, y más allá también de las enormes orejeras partidistas, las cuatro cuestiones han de ser hoy asumidas indefectiblemente por unos u otros políticos de la educación en el poder, sea cual sea su sello ideológico, su marchamo conceptual. Por ello, para nosotros, además de su indudable e intrínseco valor, adquiere aún mayor significación y relevancia una obra como ésta, que lleva justamente por subtítulo "El progreso de la equidad y la calidad"; pues, en último término, como se puede leer en la contraportada, «en este libro se defiende una tesis básica, sencilla en su formulación aunque más compleja en su gestión situada: el logro de mayores niveles de equidad y calidad en la formación de la ciudadanía precisa de políticas socialmente comprometidas».

Como escribe Miguel Ángel Santos Rego en las



magníficas y esclarecedoras páginas de su “Introducción”, este libro «es el resultado de un encuentro fructificado en torno a las ideas y propuestas que sobre la esperable, y siempre compleja, relación entre políticas educativas y compromiso social» han planteado algunos académicos y profesionales de la educación, con las miras puestas siempre en ese necesario e irrenunciable progreso.

La obra está estructurada en dos partes: “Las políticas educativas en el espacio público. El compromiso con la equidad y la calidad” y “Territorio, sociedad civil y progreso de la equidad y la calidad en la educación”. Además de la “Introducción” de Miguel Ángel Santos, coautor también de un capítulo, el libro consta de catorce trabajos (seis en la primera parte y ocho en la segunda) de diferentes autores: Manuel de Puelles, Alejandro Tiana, Milagros Blanco, Mar Lorenzo, Diana Priegue, Rosario Martínez, Alfonso Barca, Antonio J. Colom, José Antonio Caride, Antón Costa, Ermitas Fernández, Cristina Contad, Gena Borrajo, Miguel Ángel Martín, Agustín Godás, y Xosé Luis Barreiro.

Sin duda, como también señala acertadamente el propio Miguel Ángel Santos en las primeras páginas, si bien tanto el compromiso social como lo que atañe a la calidad y a la equidad en educación son aspectos que, de modo más implícito o más explícito, recorren, hilvanan y entreveran los diferentes trabajos, sus capítulos son diversos; y, como ocurre a menudo en las obras colectivas, sirven, asimismo, para ofrecernos una provechosa y siempre sugerente mirada caleidoscópica sobre el tema, plural y diversa, con distintos y variados acentos. Sistema educativo, reformas escolares, investigación educativa, informe PISA, indicadores de equidad y calidad, posibilidad de interrelación entre ambas, descentralización educativa, sociedad civil, educación para la ciudadanía, etc., son algunos de los ejes o pivotes sobre los que giran no sólo ese “compromiso social” que reza el título, también el indudable compromiso educativo de la obra. Porque, creemos, éste es justamente uno de los valores más señalados e importantes del conjunto: plantear de consuno aliento educativo y aliento social en un indisoluble maridaje que, a la vez que estrecho, se estima necesario también para la educación, para la sociedad y para la misma democracia en la que ambas han de sustentar su propio ser.

En algunas de las páginas del libro, las miradas y las palabras se hacen desde la reflexión más general y teórica; en otras, se desciende a terrenos más cercanos, inmediatos o singulares: la escuela rural, la infancia, o colectivos específicos como la etnia gitana o la inmigración. En todas ellas, nunca se pierde de vista, no obstante, nuestra peculiar realidad educa-

tiva y las propuestas para mejorarla con objeto de que la educación pueda llegar a cumplir sus mejores y más encomiables fines.

Las “políticas educativas”, que presiden el título de la obra, han, necesariamente, de dirigirse siempre hacia lo mejor, hacia el máximo perfeccionamiento posible (individual y social), hacia los más altos logros; y los políticos encargados de plantearlas, de definir las y de llevarlas a cabo, sean de la tendencia que sean, tengan la responsabilidad que tengan y sea cual sea también su marco territorial de gestión, han, ineludiblemente, de afrontar este reto si se quieren fundamentar con rigor las bases necesarias para la educación que reclama el nuevo siglo. Decimos esto porque entendemos que si bien en las diferentes páginas del libro hay una continua llamada a profesorado, familia y sociedad, también a los estudiosos e investigadores (a veces tan lejos de la inmediata realidad y de las verdades del día), para que aporten su trabajo y su esfuerzo decidido en pro de la educación, a lo largo de toda la obra, además de sugerentes propuestas para ser oídas, y ojalá que también atendidas, esa llamada crece y se acentúa cuando se alude a la enorme y especial responsabilidad del quehacer político.

Y esa responsabilidad ha de traducirse en políticas educativas adecuadas, en las que calidad y equidad, en nuestro entender necesariamente entrelazadas, se constituyan en verdaderas señas de identidad de nuestro sistema educativo: las posibilidades reales para todos –con independencia de cualquier otra variable o condición de tipo económico, social, cultural, geográfico, etc.– a una educación de calidad ha de ser, sin duda, una de las metas ya irrenunciables de cualquier política educativa en todo Estado de derecho, moderno y democrático. Sobre todo cuando el concepto de equidad no puede ser siempre y en todos los casos completamente equiparable con el concepto de igualdad: en una sociedad tan compleja como la nuestra y cada vez más diversa, múltiple y multiforme, la equidad ha de implicar forzosamente la consideración de las diferencias, a la par que también una actuación siempre acorde con esa misma diversidad.

En último término, el lector se ha de acercar a los diferentes capítulos y páginas de esta magnífica obra con la seguridad de que, además de acertadas propuestas, encontrará en ella espacio para la reflexión, el análisis y la crítica; siempre también saludable y necesaria en un debate en el que, por lo que nos va en ello, nadie puede ser ajeno.

Revisado por:  
JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA  
*Universidad de Oviedo*

# aula abierta

## PUBLISHING RULES

1. *Aula Abierta* is a biannual publication (June and December), in the multidisciplinary fields of Psychology and Education. It accepts papers of empirical and theoretical character in any of these fields. However, over 75% of the published articles will be empirical and express the results of original research.
2. The works submitted must be unpublished and neither under review nor sent to other publisher simultaneously. That fact must be accredited by sending a letter to the editor of the magazine, stating explicitly that their work is not in other media.
3. To ensure the anonymity of the authors when sending original work, the name of the document and the number of words will be written on the first page, without any sort of reference to the authors, who will exclude all references that might identify them.
4. The originals, in MS Word format, will be sent to the e-mail of the magazine (ice@uniovi.es), and they will not exceed 6000 words (including title, summary, references, tables, appendixes and illustrations) and they will be written in double space, on one side of the paper, with 3 cm margins and numbered on the top right corner.
5. Articles are accepted both in English and Spanish. The originals must follow the publishing rules of the American Psychological Association –APA- (Publication Manual of The American Psychological Association, 2005, 6th edition).
6. The revision of the work will be anonymous. The authors may suggest up to a maximum of four possible reviewers to evaluate their work, indicating clearly their mailing address and their e-mail. They may also indicate people they would like excluded from the revision process, whatever the reasons might be.

The title and a summary of the article (Between 150 and 200 words) must appear on the second page of the original, both in Spanish and English, as well as a maximum of five keywords, also in both languages. A shortened version of the title must be provided too. The structure of the summary will consist of "objectives-method-results-conclusion" in the case of an experimental study; and "approach-development-findings" in the case of theoretical articles.

In a separate document the author will include the title of the article, the name of the author or authors, the professional category, institution or companies involved, mailing address, e-mail and phone number.

The tables, figures, and illustrations must be numbered correlatively with numbers, indicating in the text the approximate insertion place. The maximum real size is 12 x 18 cm, including table header and/or picture footer. Each one will be attached in a separate document. They will be sent unlocked and without passwords that might prevent their management by the editing team.

7. The reception date of the original, the date the article was sent once the changes were made, and the date of the definitive acceptance will be present in each published article.
8. The copyright holder of the published articles is *Aula Abierta*. Other benefits derived from the published investigations belong to the authors. Any physical or legal person who might want to republish partially or completely any of the articles must obtain permission from the Directors, who will grant that permission with the consent of the authors.
9. Articles describing funded studies will include recognition of credit and must have the publishing consent of the financing institution. The authors are responsible for the ideas and opinions expressed in the published work, without *Aula Abierta* compromising with them. We decline any responsibility for possible conflicts arising from the authorship of the studies that are published in the magazine.





**BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN**  
**aula abierta**

**Año 2009**

**SUSCRIPCIÓN ANUAL** - (2 números al año, incluye IVA y gastos de envío)

- Suscripción personal: **15 €**
- Suscripción Librerías: **10,50 €**

**FACTURA:**  Deseo duplicado

**FORMA DE PAGO:** Transferencia bancaria a:

**CAJASTUR 2048-0000-21-3400152827**

Nombre y Apellidos o Razón Social:

Dirección:

Código postal y población:

Telf.:

N.I.F. / C.I.F.:

Remitir en sobre a:

**Revista Aula Abierta**  
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)  
Universidad de Oviedo  
Quintana, 30 - 1º  
33009 Oviedo

Telf.: 985 10 50 22  
Fax: 985 10 50 20  
E-mail: ice2@uniovi.es

