



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Aula Abierta

<http://www.unioviado.es/reunido/>

© 2017 INIE

Universidad de Oviedo

Dirección postal:

Edif. de Servicios Múltiples, 1ª planta
Campus de Humanidades,
C/ Amparo Pedregal, s/n,
33011 Oviedo.

Administración:

inie@uniovi.es
Tel.: 985105008

Contacto principal:

Instituto de Investigación
e Innovación Educativa
inie@uniovi.es

Secretaría de la Revista:

Edif. de Servicios Múltiples, 1ª planta
Campus de Humanidades,
C/ Amparo Pedregal, s/n,
33011 Oviedo.
e-mail: inie@uniovi.es

Contactos de asistencia:

Lucía Álvarez Blanco
e-mail: alvarezblucia@uniovi.es
María Mercedes García Cuesta
e-mail: mgcuesta@uniovi.es
Verónica Cañal Fernández
e-mail: canal@uniovi.es

Publicado por:

Ediuno

Ediciones de la Universidad de Oviedo
Servicio de Publicaciones de la
Universidad de Oviedo
Campus de Humanidades.
Edificio de Servicios.
33011 Oviedo (Asturias)
Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07
http: www.uniovi.es/publicaciones
servipub@uniovi.es

Edición Digital:

REUNIDO

www.unioviado.es/reunido

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte, sin la preceptiva autorización.

ISSN 0210-2773
DL AS 157-1973

Director

Emilio Álvarez-Arregui, Universidad de Oviedo, España

Codirector

Alejandro Rodríguez-Martín, Universidad de Oviedo, España

Editora Asociada

Verónica Cañal Fernández, Universidad de Oviedo, España

Gestión y Administración

María Mercedes García Cuesta, Universidad de Oviedo, España
Lucía Álvarez Blanco, Universidad de Oviedo, España

Consejo Técnico

Alberto Fernández Costales, Universidad de Oviedo, España
Beatriz A. Grossi Sampedro, Universidad de Oviedo, España
Beatriz Rodríguez Ruiz, Universidad de Oviedo, España
Aránzazu Valdés González, Universidad de Oviedo, España
Ana Rosa Arias Gago, Universidad de León, España
Francisca González Gil, Universidad de Salamanca, España
Jesús Alemán Falcón, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España
José Luis Belver Domínguez, Universidad de Oviedo, España
José Manuel Montejo Bernardo, Universidad de Oviedo, España
María Mitre Aranda, Universidad de Oviedo, España
María Paulina Viñuela Hernández, Universidad de Oviedo, España
Marta Soledad García Rodríguez, Universidad de Oviedo, España
Mónica Herrero Vázquez, Universidad de Oviedo, España
Susana Agudo Prado, Universidad de Oviedo, España

Revista Científica Internacional Indexada
(Indexed International Scientific Journal)

Directorios de revistas científicas:

DICE (*Difusión y Calidad Editorial de Revistas*).
Dulcinea.
Elektronische Zeitschriftenbibliothek (*Universität Regensburg*).
IRESIE (*Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación de México*).
ISOC (*Centro de Información y Documentación Científica del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*)
Ulrich's International Periodicals Directory.
Zeitschriftendatenbank (*Bibliothek National de Berlín*).
ScienceDirect.
SCOPUS.
WOS - ESCI

Plataformas de evaluación de revistas:

ANEP (*Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva*).
CARHUS.
CIRC (*Clasificación Integrada de Revistas Científicas*).
Google Scholar Metrics.
IN-RECS (*Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales*).
MIAR (*Matriu d'informació per a l'Avaluació de Revistes*).
Latindex. Catálogo Selectivo.
RESH (*Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanidades*).

Buscadores de literatura científica en Open Access:

Dialnet.
DOAJ, Scientific Commons.
Google Scholar (GSM).
OAISTER.
The Library of Congress.
Scirus.



Comité Científico Internacional

Álvaro Marchesi Ullastres. Universidad Complutense de Madrid, España
Antoni J. Colom Cañellas. Universidad de las Islas Baleares, España
Beatriz Junquera Cimadevilla. Universidad de Oviedo, España
Catherine Blaya. Université Nice Sophia Antipolis, Francia
Catherine Snow. Harvard University, EE.UU.
Concepción Domínguez Garrido. UNED, España
David Scanlon. Boston College, EE.UU.
Dolors Forteza Forteza. Universitat de les Illes Balears, España
Dr. Donatella Persico. Instituto Tecnologie Didattiche - Consiglio Nazionale Ricerche, Italia
Fabio Leoni. University of Locarno, Suiza
Faye Antoniou. University of Thessaly, Grecia
Fernando Ribeiro Gonçalves. Universidade do Algarve, Portugal
Francesco Tonucci. Laboratory of Psychology of Child Participation, Italia
Francisco Javier Rodríguez Díaz. Universidad de Oviedo, España
Gerardo Echeita Sarrionandia. Universidad de Autónoma de Madrid, España
Gert Rijlaarsdam. University of Amsterdam, Holanda
Gina Conti-Ramsden. University of Manchester, Reino Unido
Herberg J. Walberg. University of Illinois, EE.UU.
Ieva Margevica. Latvijas Universitāte, Letonia
Ignacio Aguaded Gómez. Universidad de Huelva, España
Ioannis Agaliotis. University of Macedonia, Grecia
Jaime Padilla. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Jairo Lugo. Universidad de Leeds, Reino Unido
Joan Jordi Muntaner i Guasp. Universitat de les Illes Balears, España
Jorge Andrés Cortés Montalvo. Universidad de Chihuahua, México
José Antonio Cecchini Estrada. Universidad de Oviedo, España
José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España
José Carlos Núñez Pérez. Universidad de Oviedo, España
José Luis San Fabián Maroto. Universidad de Oviedo, España
José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España

José Vicente Peña Calvo. Universidad de Oviedo, España
Joyce L. Epstein. School and Education Faculty, Johns Hopkins University, Baltimore EE.UU.
Julio Cabero Almenara. Universidad de Sevilla, España.
Keneth Johnson. University of Belfast, Reino Unido
Leandro S. Almeida. Universidade do Minho, Portugal
Loizos Symeou. Associate Professor, European University Cyprus
Loredana Addimando. University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland. Lugano, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Suiza
Luis Miguel Pedrero Esteban. Universidad Pontificia de Salamanca, España
Luis Miguel Romero Rodríguez. Universidad Internacional de la Rioja, España
María Esther del Moral Pérez. Universidad de Oviedo, España
María Soledad Ramírez Montoya. Tecnológico de Monterrey, México
Matthias Grunke. University of Cologne, Alemania
Nathalis Wamba. University of New York, EE.UU.
Olga M.^a Alegre de la Rosa. Universidad de La Laguna, España
Pedro José Arrifano Tadeu. Instituto Politécnico de Guarda, Portugal
Rafael Santana Hernández. Universidad de Las Palmas de Gran Canarias
Raquel Amaya Martínez González. Universidad de Oviedo, España
Ricardo Valenzuela González. Tecnológico de Monterrey, México
Roger Azevedo. McGill University, Canadá
Rosa García Ruiz. Universidad de Cantabria, España
Rosemary Tannock. University of Toronto, Canadá
Russell Barkley. University of Massachusetts, EE.UU.
Tony Booth. University of Cambridge, United Kingdom
Vito Carioca. Instituto Politécnico de Beja, Portugal
Xavier Arreguit. General Director of the Innovation Acceleration Platform "Innobridge", Switzerland
Zafra Lerman. Columbia College Chicago, EE.UU.

Consejo Internacional de Revisores Científicos

Alfonso Barca Lozano. Universidad de A Coruña, España
Ana Belén Bernardo Gutiérrez. Universidad de Oviedo, España
Ana Castro Zubizarreta. Universidad de Cantabria, España
Antonio García Correa. Universidad de Murcia, España
Aquilina Fueyo Gutiérrez. Universidad de Oviedo, España
Beatriz Triana Pérez. Universidad de La Laguna, España
Carmen Fernández Rubio. Universidad de Oviedo, España
Carmen Rodríguez Menéndez. Universidad de Oviedo, España
Celestino Rodríguez Pérez. Universidad de Oviedo, España
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla, España
Esperanza Ceballos Vacas. Universidad de La Laguna, España
Francisco Javier Rodríguez Díaz. Universidad de Oviedo, España
Fuensanta Cerezo Ramírez. Universidad de Murcia, España
Gonzalo Musitu Ochoa. Universitat de Valencia, España
Isabel M.^a Bernedo Muñoz. Universidad de Málaga, España
Isabel Ruiz de la Peña. Universidad de Oviedo, España
Javier Martín Antón. Escuela Universitaria de Diseño, Innovación y Tecnología (ESNE), España
Jesús García Albá. Universidad de Oviedo, España
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León, España
Jordi Adell Segura. Universitat Jaume I de Castellón, España
José Antonio Álvarez Castrillón. Universidad de Oviedo, España
José Antonio Bueno Álvarez. Universidad Complutense de Madrid, España
José Augusto Pacheco. Universidad do Minho, Portugal
José María Román Sánchez. Universidad de Valladolid, España

Juan Fernández Sánchez. Universidad Complutense de Madrid, España
Julián Pascual Díez. Universidad de Oviedo, España
Luz Florinda Pérez Sánchez. Universidad Complutense de Madrid, España
M.^a Dolores Díaz Noguera. Universidad de Sevilla, España
Manuel Deaño Deaño. Universidad de Vigo, España
Manuel Soriano Ferrer. Universidad de Valencia, España
María Amor Pérez Rodríguez. Universidad de Huelva, España
María Carmen González Torres. Universidad de Navarra, España
María del Carmen Pérez Fuentes. Universidad de Almería, España
María Verónica Leiva Guerrero. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo, España
Marisa Pereira González. Universidad de Oviedo, España
Miguel Ángel Carbonero Martín. Universidad de Valladolid, España
Miguel Calleja Puerta. Universidad de Oviedo, España
Nazario Yuste Rossell. Universidad de Almería, España
Pedro Hernández Hernández-Guanir. Universidad de La Laguna, España
Rafael Rosillo Cambor. Universidad de Oviedo, España
Ramón González Cabanach. Universidad de A Coruña, España
Ramón Pérez Pérez. Universidad de Oviedo, España
Rocío García Carrión. Universidad de Deusto, España
Susana Molina Martín. Universidad de Oviedo
Susana Rodríguez Martínez. Universidad de A Coruña, España
Susana Torio López. Universidad de Oviedo, España
Teófilo Rodríguez Neira. Universidad de Oviedo, España
Xose Antón González Riaño. Universidad de Oviedo, España



AULA ABIERTA • Volumen 47, número 2, abril-junio, 2018

SUMARIO / CONTENTS

Presentación del número <i>Enfoques globalizados y transdisciplinares para los desafíos emergentes en Educación Secundaria Obligatoria</i> Presentation of the number <i>Globalizing and transdisciplinary approaches towards emerging challenges in compulsory secondary education</i> <i>Coordinación: Dr. Loizos Symeou, Dr. Emilio Álvarez-Arregui y Dra. Lucía Álvarez-Blanco</i>	145
La Relación Centro Escolar-Familia como Factor Protector de Conductas Transgresoras en la Adolescencia The Family-School Relationship as a Protective Factor of Transgressive Behavior in Adolescence <i>M.^a José Rodrigo López, Raquel-Amaya Martínez González y Beatriz Rodríguez-Ruiz</i>	149
El trabajo con familias de menores infractores: elemento clave en el proceso inclusivo Working with families of juvenile offenders: keystone in the inclusive process <i>Nuria López Roca, María Fernández Hawrylak, Jesús Soldevila Pérez y Joan Jordi Muntaner Guasp</i>	159
Transición de Secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén Transition from Secondary Education to University in the students of the titles of teacher of Infantile and Primary Education of the University of Jaen <i>Miguel Pérez Ferra, Rocío Quijano López y Inés Muñoz Galiano</i>	167
¿Cómo está valorada la modalidad de escolarización combinada en Asturias según los/las especialistas? How do educational specialists value the combined education modality? <i>Marián Ángel Campo Mon, Pilar Castro Pañeda, Eva Álvarez Martino y Marina Álvarez Hernández</i>	177
Análisis de las expectativas del profesorado novel sobre su futura labor docente Pre-service teachers' expectations of their future labor <i>M.^a del Valle Cecilia Montilla Coronado, Pablo Maraver-López, Cristina Romero Oliva y Ariadna Martín Montilla</i>	185
La televisión como espejo de la realidad del «bullying». Percepciones de los adolescentes sobre el programa «Proyecto Bullying» Television as a mirror of reality about bullying. Perceptions of adolescents about the «Bullying Project» <i>Patricia de Casas Moreno, Mari Carmen Caldeiro Pedreira y Luis M. Romero-Rodríguez</i>	193
Instrumento evaluador de la credibilidad emprendedora en estudiantes de educación postobligatoria Evaluation instrument to the entrepreneurial student's credibility on the non-compulsory education <i>Marc Mussons-Torras y Elisenda Tarrats-Pons</i>	203
Conocimientos e intereses sobre hábitos alimentarios saludables y práctica de actividad física. Un estudio con población adolescente. Knowledge and interests about healthy eating habits and physical activity practice. A study with adolescent population <i>Cristina Cuervo Tuero, Javier Cachón Zagalaz, M.^a Luisa Zagalaz Sánchez y Carmen González González de Mesa</i>	211
Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria Historical Perspective and Empathy in Primary Education Pre-Service Teachers: Making the Connection <i>Teresa Carril Merino, María Sánchez-Agustí y Diego Miguel-Revilla</i>	221
El uso de los errores como herramienta del aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria The use of errors as a tool for self-regulated learning in secondary school students <i>Ángela Zamora Menéndez, José Manuel Suárez Riveiro y Diego Ardura</i>	229
Adaptabilidad y cohesión familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria Adaptability and family cohesion of students of Compulsory Secondary Education <i>Antonio Urbano Contreras, Lucía Álvarez Blanco y María Teresa Iglesias García</i>	237
Estudio neuropsicológico de la funcionalidad visual, las estrategias de aprendizaje y la ansiedad en el rendimiento académico Neuropsychological study of visual functionality, learning strategies and anxiety in academic performance <i>Isabel Martínez-Álvarez y Alicia Lajo Muñoz</i>	245



Publicaciones año 2018:

Número 1:

Título: *Avances y retos en envejecimiento activo: un enfoque multidisciplinar.*

Coordinación del número: Dra. Susana Agudo Prado (Universidad de Oviedo, España).

Número 2:

Título: *Enfoques globalizados y transdisciplinares para los desafíos emergentes en Educación Secundaria Obligatoria.*

Coordinación del número: Dr. Loizos Symeou (European University Cyprus, Cyprus), Dr. Emilio Álvarez Arregui y Dra. Lucía Álvarez Blanco (Universidad de Oviedo, España).

Número 3:

Título: *Educación mediática y Generación App. Nuevos retos, nuevas propuestas.*

Coordinación del número: Dra. M^a José Brites (Universidade Lusófona do Porto, Portugal), Dr. José Ignacio Aguadez Gómez (Universidad de Huelva, España) y Dra. Rosa García Ruiz (Universidad de Cantabria, España).

Número 4:

Título: *Formación del pensamiento crítico y del compromiso social en la Universidad.*

Coordinación del número: Dra. Catherine Blaya (UER Pédagogie Spécialisée – HEP du Canton de Vaud, Switzerland - Présidente de l'Observatoire International de la Violence à l'École, France) y Dr. José Luis San Fabián Maroto (Universidad de Oviedo, España).

Call for papers para el número 4: 31 de agosto de 2018.

Fecha inicial de llamada: 1 de febrero de 2018.

Fecha final de llamada: 31 de agosto de 2018.



Presentación del número *Enfoques globalizados y transdisciplinarios para los desafíos emergentes en Educación Secundaria Obligatoria*

Presentation of the number *Globalizing and transdisciplinary approaches towards emerging challenges in compulsory secondary education*

Coordinación: Dr. Loizos Symeou (European University Cyprus, Chipre), Dr. Emilio Álvarez-Arregui (Universidad de Oviedo, España) y Dra. Lucía Álvarez-Blanco (Universidad de Oviedo, España)

La sociedad reinterpreta sus relaciones con la educación en cada momento histórico según las variables concurrentes por lo que las misiones de los centros educativos se van acomodando en función de las necesidades, demandas, posibilidades y prioridades que se determinen en cada caso. A este respecto no puede obviarse que estas instituciones se vienen conformando como una realidad que ha respondido y responde a intereses sociopolíticos, culturales, económicos, coyunturales y situacionales. Con ello, las decisiones que se han adoptado o adoptan en cada caso no serán ideológicamente neutras, circunstancia que no impide sin embargo calificarlas como asumibles cuando son democráticamente aceptadas.

Así pues, y específicamente en el caso de la escuela, conceptualizada como institución educativa y de socialización por excelencia de la sociedad, resulta paradigmático que siempre haya estado sometida a crítica. En numerosas investigaciones se han venido denunciando sus debilidades como modelo único porque, por ejemplo, no ha eliminado las desigualdades de acceso ya que los códigos lingüísticos utilizados benefician a unos colectivos más que a otros (Bernstein, 1993). Asimismo, se la acusa de ser un mecanismo reproductor de las clases sociales (Bourdieu y Passerón, 2001), llegando incluso a imputarle una acomodación a los requerimientos de la sociedad capitalista (Bowles y Gintis, 1986), caracterizada por el individualismo, la eficiencia y la competitividad. Las posiciones más extremas apuntaron incluso hacia la muerte de la escuela (Martínez y Álvarez, 2006; Reimer, 1974) y la desescolarización (Goodman, 1973; Illich, 1974). Conforme a lo expuesto, la paradoja que se ha producido en la sociedad actual es que complejidad y dinamismo permiten responder a estos supuestos. De este modo, las tesis de Illich (ob. cit.) son viables dentro y fuera de la escuela dado que actualmente es posible tanto el acceso a los recursos para todas las personas, como el trabajo en el Diseño Universal de Aprendizaje (Forteza, Rodríguez-Martín, Álvarez-Arregui, y otros, 2017), se tiene acceso abierto a la información y a material multimedia de manera generalizada. También sobresale el diseño de itinerarios curriculares a medida de las necesidades e intereses de las personas y las instituciones, fomentando en consecuencia aprendizajes fuera de los programas de estudios normalizados compartiendo para ello informaciones, ideas, documentación, experiencias profesionales y conocimiento con otras personas e instituciones en cualquier entorno del planeta (Álvarez-Arregui, 2017).

Por otro lado, cuando nos preguntamos sobre el nuevo escenario actual que se ha generado debe recordarse que en las últi-

mas décadas han ido emergiendo en la sociedad unos constructos que si bien no tenían, en un primer momento, una relación directa con los centros educativos les han acabado afectando de lleno y los están tensionando porque afectan a los ejes que rigen la vida cotidiana de las personas y de las organizaciones y, por tanto, han pasado a formar parte de las instituciones educativas, en general, y de los centros de educación secundaria, en particular. Nos referimos al neoliberalismo (Bell, 1975; Gimeno, 2001; Liasidou y Symeou, 2016), el desarrollo científico-tecnológico (Dosi, Freeman, Richard, Silverberg y Soete, 1990), la globalización (Castells, 1999) y el acceso “abierto e ilimitado” a la información (Drucker, 1969; Böhme y Stehr, 1986). Este marco incide diferencialmente sobre los ejes básicos que guían nuestras vidas, a saber, zonas geográficas de ubicación, sistemas de socialización, entorno laboral, cultural y de ocio, subjetividad personal y entorno político (Álvarez-Arregui, 2002).

La peculiaridad de los constructos citados es su constante retroalimentación desde lo que se denominan “dinámicas no lineales” que provocan una aceleración superior a la que les sería propia al estar impregnadas por un desarrollo tecnológico que evoluciona exponencialmente y que requiere aprendizajes periódicos para toda la población. Con ello se hace realidad la necesidad de una formación continuada a lo largo de toda la vida, fundamentándose, por un lado, en los cuatro pilares que debe atender la educación y que nos presentaba Delors (1996) hace varias décadas en su célebre informe *La Educación encierra un tesoro* -aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser- que ahora tienen que ser ampliados y reinterpretados con aprender a cambiar y aprender a aceptar el cambio como algo consustancial al momento histórico que estamos atravesando (Álvarez-Arregui, 2017).

Así pues, el nuevo paisaje que se dibuja ante los ojos de una ciudadanía heterogénea se vincula con una reconstrucción de la participación ciudadana (eje social) ante el desarraigo creciente de una parte de la población hacia los sistemas de representación vigentes (eje político), pero también con la deslocalización artificial de decisiones relevantes que afectan directamente a las instituciones, los/las trabajadores/as y los/as usuarios/as de los servicios. También se detecta una devaluación de la socialización de las instituciones vertebradoras clásicas (estado, familia e iglesia) que en el caso de las familias se traduce en una baja o desajustada participación en la educación de sus hijos/as, la aparición de agentes socioeducativos en los espacios que ceden los estados -tercer sector-, así como por la consolidación de solida-

ridades globales y unos movimientos migratorios sin precedentes que tienen repercusiones sociales, económicas y educativas de distinto signo en las sociedades emisoras y receptoras (ejes social y cultural) lo que genera aprendizajes de distinto signo que también educan. Como se desprende de los argumentos previos, en este contexto la autonomía, la libertad, la competitividad, la solidaridad o la dependencia se mezclan en la construcción de la subjetividad individual de la ciudadanía en general y de los/las adolescentes, en particular, un colectivo que acaba renunciando en muchas ocasiones a su singularidad cuando opta por el grupo o la masa en un contexto consumista lo que supone una pérdida de referentes seguros para anclar un proyecto vital donde la educación y el aprendizaje es fundamental (eje personal) (Álvarez-Arregui y otros, 2017).

Las reformas educativas y laborales (ejes político y laboral) que se vienen sucediendo de manera continuada en períodos cada vez más cortos de tiempo son consecuencia y reflejo de los efectos de las macrotendencias citadas de tal manera que estamos asistiendo a una redefinición de la relación entre capital y trabajo, del papel de los agentes sociales, de los sistemas de contratación, de la edad de jubilación y del diseño de nuevos perfiles profesionales lo que repercute en toda la ciudadanía en general pero en lo educativo afecta directamente al profesorado, al personal de administración y servicios, a las familias y al alumnado, entre otros agentes educativos implicados (ob. cit.).

En definitiva, nos encontramos una sociedad de la información compleja que necesita transitar hacia una sociedad del conocimiento inclusiva lo que conlleva aprender e interiorizar que es necesaria una formación continuada a lo largo de toda la vida y donde el aprendizaje se convierte en un referente clave (Álvarez-Arregui y otros, 2017; Morin, 2002) que reclama la participación de todas las personas implicadas y una lucha permanente contra cualquier tipo de discriminación (Escudero y Martínez, 2012). Este planteamiento conlleva adoptar un compromiso real y público con la Educación Inclusiva (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2017) con la reducción del fracaso escolar, la marginación de colectivos desfavorecidos y el abandono temprano (Booth y Ainscow, 2015) así como avalar un Diseño Universal de Aprendizaje (Forteza, Rodríguez-Martín, Álvarez-Arregui y otros, 2017) que se implemente de manera real en los centros (Álvarez-Arregui y otros, 2017). En este marco es necesario recordar una vez más que en España se habla constantemente de la necesidad de promover un pacto sobre educación, advirtiéndose no obstante que en la práctica no se logra articular un consenso básico para desplegar un debate serio, responsable y constructivo porque son muchos los intereses y muchos más los/las interesados/as en que las cosas no cambien. De llegarse a un acuerdo de partida deberá fundamentarse en un diagnóstico sobre la escuela secundaria (Álvarez y Martínez, 2016, 2017) donde se aborden en profundidad las razones de las repeticiones, el abandono, el acoso escolar, la delincuencia o las situaciones problemáticas que emergen en unas instituciones que acogen a una juventud que no quiere transitar por una etapa educativa encorsetada sin un rumbo definido. De no llegarse al citado pacto educativo, seguiremos actuando bajo las mismas coordenadas y se seguirá resquebrajándose aún más el efecto simbólico que se atribuye a los centros educativos desde sus misiones. A saber, facilitar el tránsito de los adolescentes hacia las Facultades y Escuelas Superiores, proporcionar una educación para la vida y preparar para el ejercicio de profesiones de grado medio o superior desde las que se construyan múltiples puentes de relación entre centros educativos de secundaria, universidad, empresas, asociaciones, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, entre otras instituciones que acompañan al contexto familiar en esta labor

de crianza y educación de los menores/adolescentes (Symeou, Martínez-González y Álvarez, 2012).

A partir de una precisa revisión de la literatura científica, y en consonancia con las argumentaciones vertidas en las páginas previas, quienes coordinamos este segundo número, como firmes partidarios de la adopción de una perspectiva optimista y proactiva, aceptando la idea de que la mejora de las instituciones educativas no es una tarea fácil pero sí posible. Tal y como venimos destacado en los últimos volúmenes de Aula Abierta son muchos los desafíos, pero también son considerables los grupos de investigación que están generando conocimiento válido sobre las posibilidades, límites y oportunidades de las instituciones educativas con el fin último de intervenir de manera efectiva en la mejora de la educación. Ese ha sido el caso de los volúmenes de Aula Abierta que se han dedicado a temáticas específicas como *la Educación en la Escuela Rural* (Del Moral, 2017), *la Educación Inclusiva* (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2017) y *el Envejecimiento Activo* (Agudo, 2018).

Desde este enfoque, este segundo número focaliza la atención en la etapa e idiosincrasia de la Educación Secundaria, un estadio educativo clave que nace en el XIX, se consolida en el siglo XX y mantiene su protagonismo en el siglo XXI. Como suele suceder cuando nos adentramos en el estudio de esta fase vital, se trata de una etapa de luces y sombras dado que, si bien en territorio español se encuentra escolarizado el cien por cien del alumnado comprendido entre los 3 y los 16 años, lo que es un logro social incuestionable, también están emergiendo múltiples situaciones problemáticas y retos para conjugar calidad y equidad, en la educación en general, y en la ESO y el bachillerato en particular. A este respecto, debemos recordar que esta etapa educativa ha sido especialmente polémica ante la falta de acuerdo que ha existido entre las distintas fuerzas políticas, profesionales y sociales en cuanto al modelo a seguir lo que ha generado inestabilidad y cambios frecuentes que han impedido implementar un modelo duradero que sirviese de referencia a la ciudadanía.

Así las cosas, en este segundo número de la Revista *Aula Abierta* que lleva por título *Enfoques globalizados y transdisciplinares para los desafíos emergentes en Educación Secundaria Obligatoria* nos ha parecido oportuno incorporar distintas investigaciones que abordan problemáticas en esta etapa específica para proporcionar conocimientos y evidencias que nos ayuden a redefinir y reflexionar acerca de una etapa educativa que es el eslabón más frágil, incierto y conflictivo del sistema educativo.

Como preámbulo que incite a la lectura de este segundo número, queremos anticipar que en él se recogen doce artículos en los que participan un total de 38 investigadores/as representantes a su vez de 20 instituciones universitarias nacionales e internacionales. Así, se inicia esta publicación con dos investigaciones que tienen en común el haber puesto el acento de manera explícita en el reconocimiento de la importancia de establecer relaciones sólidas entre los centros educativos y las familias para favorecer desde un enfoque y acción cooperativa la educación de los/las adolescentes.

La primera aportación es presentada por M^a José Rodrigo López, Raquel Amaya y Beatriz Rodríguez Ruiz, investigadoras de las universidades de la Laguna y de Oviedo, respectivamente. Su trabajo concede especial atención a la relación entre los centros escolares y las familias en cuanto a la actitud de los adolescentes hacia la transgresión de la autoridad institucional. Del estudio se derivan implicaciones para la práctica de gran interés socioeducativo que se asocian, por ejemplo, con la creación de canales efectivos de comunicación entre ambos agentes de so-

cialización, destacándose además la importancia de favorecer en mayor medida la implicación educativa de la figura del padre.

En un segundo lugar, la investigación realizada por Nuria López Roca, María Fernández Hawrylak, Jesús Soldevilla Pérez y Joan Jordi Muntaner Guasp, representantes, por este orden del IES Can Baló (Palma de Mallorca) y Universidades de Burgos, Vic y Baleares, justifican de nuevo la importancia de la implicación de la familia en el trabajo de reinserción al contexto familiar, escolar y social habituales, desde una perspectiva comunitaria, de los menores/jóvenes infractores que tienen que cumplir medidas judiciales de internamiento firme o cautelar a través de un Programa de Intervención Familiar (PIF) que desarrolla el equipo técnico-educativo de un Centro Socioeducativo de Palma de Mallorca (España).

La siguiente aportación viene de la mano de Miguel Pérez Ferra, Rocío Quijano López e Inés Muñoz Galiano, investigadores de la Universidad de Jaén. Este equipo analiza la percepción del alumnado de primer año de los títulos de Grado de Educación Infantil y Primaria en cuanto al tránsito de Secundaria a la Universidad. Entre otras conclusiones ponen de relieve la mayor dificultad que experimentan las mujeres para acceder a los servicios del campus y destacan que el alumnado que no reside durante el curso con la familia tiene una mayor capacidad de socialización.

Por su parte, el trabajo de Marián Ángel Campo, Pilar Castro Pañeda, Eva Álvarez Martino y Marina Álvarez Hernández de la Universidad de Oviedo profundiza en la percepción de los especialistas sobre la modalidad de escolarización combinada y, específicamente, sobre las actitudes de los miembros de la comunidad educativa, los recursos y la metodología de trabajo. A grandes rasgos, los especialistas destacan en su estudio que las bondades de esta modalidad de escolarización cuando se dispone de recursos básicos y viene acompañada de medidas concretas al favorecer la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

Otro ejemplo en el que se pretende conceder voz al propio colectivo docente, lo encontramos en el artículo de M.^a del Valle Cecilia Montilla, Pablo Maraver-López, Cristina Romero Oliva y Ariadna Martín Montilla de la Universidad de Huelva. Cuando analizan las expectativas del profesorado novel sobre su futura labor docente. En este caso quieren conocer las distintas concepciones de este colectivo que curso el Máster de Profesorado. Entre otras conclusiones sobresale el interés de este colectivo por las metodologías innovadoras y participativas, encuadrándose en un paradigma constructivista que les permite progresar en función de sus particularidades. Asimismo, se destaca la importancia de la evaluación continua cuando se utiliza como una herramienta para la mejora, apuntando como inconveniente la falta de respeto y desinterés que manifiesta una parte del alumnado en las dinámicas de clase.

Tras este bloque inicial de estudios, el equipo de investigación integrado por Patricia de Casas Moreno, Mari Carmen Caldeiro Pedreira y Luis Miguel Romero de las Universidades de Nebrija (España), Santiago de Compostela (España) y ESAI Business School (Ecuador) respectivamente, abordan la problemática del bullying a partir de las percepciones que tienen los adolescentes de cuatro provincias sobre el programa de televisión «Proyecto Bullying» de la cadena «Cuatro», a través de entrevistas en profundidad. Los resultados demuestran que los adolescentes están concienciados con el problema del acoso escolar, circunstancia que, sin embargo, no impide que estos muestren una atenuación y vulnerabilidad frente a dicha problemática lo que suelen manifestar a través de la adopción de un comportamiento evitativo que les hace mantenerse al margen.

La siguiente aportación es presentada por Marc Mussons-Torrans y Elisenda Tarrats-Pons, investigadores pertenecientes a la Universitat de Vic-Universitat Central de Cataluña. En su artículo se describe el proceso de elaboración y validación de un instrumento que analiza las dimensiones sobre la credibilidad emprendedora en adolescentes. Los resultados muestran que el cuestionario es válido y con índices de fiabilidad suficientes para evaluar este constructo.

En otro orden de cosas, el equipo de investigación integrado por Cristina Cuervo Tuero, Javier Cachón Zagalaz, M.^a Luisa Zagalaz Sánchez y Carmen González González de Mesa, miembros de las Universidades de Jaén y Oviedo respectivamente, indagan en esta investigación sobre un colectivo de adolescentes sobre sus conocimientos e intereses sobre hábitos alimentarios saludables y la práctica de actividad física. El fin de este estudio se ha orientado a comprobar si los conocimientos e intereses de los adolescentes por la alimentación pueden estar interrelacionados con la práctica deportiva extraescolar y otras variables personales y familiares. Los resultados indican que dicho interés hacia la alimentación aumenta con la práctica deportiva y que, a su vez, las horas semanales de práctica deportiva correlacionan, significativa y positivamente, con el aliciente por la alimentación, máxime cuando en el entorno deportivo se fomentan los mitos sobre nutrición.

Por su parte, la aportación realizada por Teresa Carril Merino; María Sánchez-Agusti y Diego Miguel-Revilla, investigadores de la Universidad de Valladolid con su artículo sobre la empatía permite explorar desde la óptica de la Psicología cómo se vincula este concepto con la comprensión del pasado. Los resultados revelan valores superiores en la dimensión cognitiva de la empatía frente a la afectiva al observarse que un reducido porcentaje de los participantes proporciona argumentos contextualizados en el pasado y destacan la no correlación entre ambos constructos.

El siguiente artículo que presentan Ángela Zamora Menéndez, José Manuel Suárez Riveiro y Diego Ardura de las universidades UNED e Internacional de la Rioja y del Colegio Santo Domingo de Guzmán-FESD, respectivamente, plantea el uso de los errores como herramienta del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Secundaria. La investigación que se realizó con estos fijó como objeto indagar en la facilidad que tienen los estudiantes de Ciencias para detectar sus errores, su precisión en la autoevaluación y las variables motivacionales y cognitivas que están implicadas en el proceso de autorregulación. Los resultados avalan que no existe una relación directa entre los procesos de autoevaluación y de detección de errores y que el uso de los guiones de auto-evaluación mejora ambos procesos.

El penúltimo trabajo empírico lo presentan Antonio Urbano Contreras, Lucía Álvarez Blanco y María Teresa Iglesias, miembros de la Universidad de Oviedo. En él se aborda la adaptabilidad y la cohesión familiar del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados de este estudio muestran valores generales positivos en adaptabilidad y cohesión familiar si bien deben ser objeto de mejora aspectos como la disciplina y la participación de los hijos y con matices destacables al considerar ciertas variables sociodemográficas. Estos hallazgos permiten identificar áreas prioritarias de intervención y mejora en favor del bienestar del alumnado, así como también planificar actuaciones encaminadas a la prevención que repercutan positivamente a nivel personal, familiar y escolar.

Se cierra el presente número con un estudio neuropsicológico de la funcionalidad visual, las estrategias de aprendizaje y la ansiedad en el rendimiento académico que presentan Isabel Martínez-Álvarez y Alicia Lajo Muñoz pertenecientes a las universida-

des UDIMA y Salamanca respectivamente. En su investigación se indaga en los movimientos oculares sacádicos, las estrategias de aprendizaje y el nivel de ansiedad, así como su influencia sobre el rendimiento en Lengua en alumnado de Secundaria. Entre otras conclusiones destacan la existencia de una relación inversa entre la lentitud en la lectura y las estrategias de apoyo al aprendizaje medidas con la Escala ACRA y entre las estrategias de apoyo y el nivel de ansiedad-estado, medida con el STAIC. También constatan que el alumnado con un rendimiento elevado presentan niveles inferiores de ansiedad-rasgo. De ello se desprende la importancia de apostar por determinadas intervenciones, que integren la perspectiva neuropsicológica y educativa, centradas en la mejora de las estrategias de aprendizaje y la funcionalidad visual con el fin de promover una disminución de la ansiedad y una mejora en el rendimiento académico del alumnado.

No deseamos concluir esta presentación sin recordar que la sociedad, la educación y la escuela deben repensar su función y reinventarse todas las veces que sean necesarias si con ello conseguimos dotar de herramientas a las diferentes cohortes de adolescentes que transitan por los centros de Secundaria para su emancipación real. De este modo se espera que estos menores se conviertan en el soporte de referencia en la construcción de una ciudadanía plena que forme personas libres y comunidades solidarias, democráticas, participativas, innovadoras, responsables, sostenibles e inclusivas. Cerramos estas páginas introductorias mostrando nuestro reconocimiento público a todas las personas que han contribuido a que este segundo número vea la luz, destacando especialmente el compromiso y la generosidad de los autores/as de los artículos por hacernos partícipes del conocimiento que se deriva de las conclusiones de sus interesantes y actualizadas investigaciones, así como también a todo el equipo de profesionales que participan en la edición, impresión y difusión de la *Revista Aula Abierta*. Muchas gracias a todos y a todas.

Referencias bibliográficas

- Agudo, S. (2018). Presentación del número Avances y Retos en Envejecimiento Activo: un enfoque multidisciplinar. *Aula Abierta*, 47(1), enero-marzo, 5-6.
- Ainscow, M. (2009). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Álvarez-Arregui, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar. Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez, L., y Martínez, R.A. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Álvarez, L., y Martínez, R.A. (2017). Review on School and Family Partnership. Shared Responsibility as Quality Indicator. In González, J.L., Bernardo, A., Núñez, J.C., y Rodríguez, C. (2017). *Factors Affecting Academic Performance* (pp.121-140). New York: Nova Science Publisher.
- Álvarez-Arregui, E. y otros (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas, retos y oportunidades*. Oviedo: Ediuno.
- Álvarez-Arregui, E., y Rodríguez-Martín, A. (2017). Educación inclusiva y aprendizaje por servicio (APS): Metodología colaborativa Universidad-Centros Educativos. En E. Álvarez-Arregui y otros. *Prácticas innovadoras inclusivas, retos y oportunidades* (pp. 2309-2316). Oviedo: Ediuno.
- Álvarez-Arregui, E. 2017. *Organización y Gestión de Instituciones Socioeducativas*. Proyecto docente Inédito. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Bell, D. (1975). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid. Alianza Editorial. (Primera edición en 1973 con el título *The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting*. Nueva York: Basic Books.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Böhme, G., y Stehr, N. (1986). *The Knowledge society. The growing impact of Scientific Knowledge on social relations*. Fordrecht: Teide Publishing.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Bourdieu, P., y Passerón, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1986). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Fin de milenio*. Vol. 3. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En Unesco, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana /UNESCO.
- Dosi, G., Freeman, C., Richard, N., Silverberg, G., y Soete, L. (Eds.) (1990). *Technical Change an Economic Theory*. Londres: Pinter.
- Drucker, P. C. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. New York: Harper y Row.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, 174-193.
- Del Moral Pérez, M. E. (2017). Prólogo del monográfico de educación en las escuelas rurales. *Aula Abierta* 45(1), 5-6.
- Forteza, D., Rodríguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, E. y otros (2017). *Formación curricular en el diseño para todas las personas*. Madrid: CRUE.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Goodman, P. (1973). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Liasidou, A., y Symeou, L. (2016). Neoliberal versus Social Justice reforms in education policy and practice: discourses, politics and disability rights in education. *Critical Studies in Education*, 57(3). doi: 10.1080/17508487.2016.1186102
- Martínez, R.A., y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Reimer, E. (1974). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Seix y Barral.
- Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui, E. (2017). Presentación del monográfico Educación inclusiva: avances desde la reflexión, la práctica y la investigación. *Aula Abierta*, 46, 5-8.
- Symeou, L., Martínez-González, R.A., y Álvarez Blanco, L. (2012). Dropping out of high school in Cyprus: Do parents and the family matter? *International Journal of Adolescence and Youth*, 17(4), 1-19. doi:10.1080/02673843.2012.717899



La Relación Centro Escolar-Familia como Factor Protector de Conductas Transgresoras en la Adolescencia

M^a José Rodrigo López (*), Raquel-Amaya Martínez González (**) y Beatriz Rodríguez-Ruiz (**)

(*) Universidad de La Laguna y (**) Universidad de Oviedo

RESUMEN

Este estudio se plantea con el objetivo de analizar la potencialidad predictiva de la relación entre los centros escolares y las familias sobre la actitud de los adolescentes hacia transgredir la autoridad institucional. La muestra está compuesta por 400 adolescentes de segundo y cuarto curso de educación secundaria obligatoria de Asturias y Santa Cruz de Tenerife (España), sus 400 padres y 400 madres y sus 125 profesores/as. Los datos se han recabado con el *Cuestionario sobre la Colaboración Centro Escolar-Familia* en sus versiones para padres y madres y para profesorado (Martínez-González, 1996) y con el *Cuestionario de Actitud hacia la Autoridad Institucional para Adolescentes* (Reicher y Emler, 1985; LISIS, 2005). Una vez efectuados análisis comparativos de grupos y predictivos, los resultados indican que las familias perciben una mayor implicación en los estudios de sus hijos y colaboración con el profesorado de la que perciben estos últimos; se constata también una mayor dedicación de las madres que de los padres. Los análisis de regresión señalan que cuando los padres y madres perciben una mayor implicación familiar en los estudios del hijo/a, se promueven en los/as adolescentes unas actitudes menos positivas hacia la transgresión de normas derivadas de la autoridad institucional, lo que permite conceptualizar dicha implicación como factor de protección de las actitudes transgresoras. Del estudio se derivan implicaciones para la práctica, como crear canales efectivos de comunicación entre los centros escolares y las familias y fomentar la implicación de la figura del padre además de la de la madre.

Palabras Clave: colaboración centro escolar-familia, autoridad institucional, adolescencia.

The Family-School Relationship as a Protective Factor of Transgressive Behavior in Adolescence

ABSTRACT

This study is aimed at analyzing the predictive potential of the relationship between schools and families on the attitude of adolescents to transgress institutional authority. The sample consists of 400 adolescents enrolled in the second and fourth year of compulsory secondary education in Asturias and Santa Cruz de Tenerife (Spain), their 400 fathers and 400 mothers and their 125 teachers. The data was collected with the *School-Family Collaboration Questionnaire* in its versions for fathers and mothers and for teachers (Martínez-González, 1996) and with the *Questionnaire on Attitude towards the Institutional Authority for Adolescents* (Reicher and Emler, 1985; LISIS, 2005). Once comparative groups and predictive analyzes were carried out, the results indicate that families perceive greater involvement in the studies of their children and collaboration with the teachers than the latter perceive on the same matters; there is also greater involvement on the part of the mothers than of the fathers. The regression analyzes indicate that when parents perceive a greater family involvement in the studies of the child, less positive attitudes towards the transgression of norms derived from the institutional authority are promoted in the adolescents, which allows to conceptualize this family involvement as a factor of protection from transgressive attitudes. From the study some conclusions and implications for the practice are derived.

Keywords: school-family collaboration, institutional authority, adolescence.

Introducción

La adolescencia es una etapa crítica del desarrollo donde además de los cambios que se producen a nivel personal, se pueden dar también alteraciones en las relaciones con el grupo familiar, con los amigos y con las instituciones sociales. Ello es comprensible ya que los/las adolescentes tienen que afrontar cambios en las interacciones personales e institucionales (Domínguez, López y Álvarez, 2015), dando lugar en ocasiones

a actitudes de oposición ante las normas sociales, que pueden conllevar importantes problemas de disciplina ante la autoridad tanto parental como institucional. Ante esta situación, que afecta directamente a las familias y a los centros escolares (Elzo, 2006; Ridaio y Moreno, 2008; López-Larrosa y Dubra, 2010), se espera que ambos contextos se impliquen y colaboren activamente para promover en los/as adolescentes una actitud positiva hacia las normas sociales. Por ello, este estudio tiene como objetivo analizar la percepción que tienen las familias y el profesorado

sobre los procesos y la calidad de la relación que se establece entre ellos en función de variables sociodemográficas, y su posible influencia en la actitud que los/as adolescentes manifiestan ante la autoridad institucional.

Relación entre el Centro Escolar y la Familia

En la etapa de la adolescencia, el centro escolar y la familia siguen siendo los principales contextos de socialización, junto con el grupo de iguales, los medios de comunicación y las redes sociales. Numerosos autores han puesto de manifiesto la necesidad de promover la colaboración entre los padres y madres y el profesorado para responder de manera positiva a los continuos cambios que tienen lugar tanto en la institución familiar, que va modificando su estructura y sus dinámicas (Rodrigo et al., 2015), como en los centros escolares, que necesitan reorganizarse para poder dar una respuesta educativa de calidad a las nuevas necesidades sociales (Albaladejo, 2011; Gómez, 2006; Martínez-González, Rodríguez-Ruiz y Jimeno, 2010). Una alianza que no siempre se lleva a cabo con la frecuencia o calidad deseada, a pesar de que su necesidad se recoge en la legislación educativa como elemento de calidad educativa (Sarramona i López y Rodríguez Neira, 2010). En esta legislación se señala también el derecho de las familias a participar activamente con los centros escolares en el proceso educativo y académico de sus hijos (Frias del Val, 2014, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa; Vallespir, Rincón y Morey, 2016).

Los estudios realizados sobre la perspectiva de las familias acerca de su colaboración con los centros escolares indican que ésta es más frecuente en las etapas de la Educación Infantil y Educación Primaria, que en la etapa de la Educación Secundaria (Castro y García-Ruiz, 2013; Rivera y Milicic, 2006). En las primeras, se implican de manera más frecuente las madres (Nord, Brimhall y West, 1997; Valdés, Martín y Sánchez, 2009), dado que son también las protagonistas habituales de la crianza y educación de sus hijos/as (Pacheco, Rodríguez Díaz, y García Pérez, 2013), y las familias con niveles educativos superiores (MECD, 2014). Por su parte, el profesorado comparte la perspectiva de las familias sobre una mayor participación en las primeras etapas escolares, si bien indican que no es tan frecuente como desearían (Batle, Hernández y Mir, 2009; Castro y García-Ruiz, 2013; MECD, 2014); refieren la asistencia a reuniones convocadas por el profesorado o a actividades lúdicas deportivas o culturales (García-Bacete, 2006; Feito, 2014). En la etapa de secundaria los contactos entre ambos suelen estar vinculados a problemas de rendimiento o de comportamiento de los/as hijos/as (Giró, Mata, Vallespir, y Vigo, 2014) y, en ocasiones, el profesorado se percibe a sí mismo como un elemento que limita la participación de las familias en el centro escolar (Consejo Escolar del Estado, 2015).

Las investigaciones señalan los efectos positivos que genera la colaboración entre los centros escolares y las familias en los adolescentes; pueden mejorar su rendimiento académico (Martínez-González, 1996) y también en las esferas social y personal (Blanco y Martínez-González, 2017; Gârtu, 2017). Por su parte, las familias valoran de manera más positiva al profesorado, se implican más en el seguimiento de las tareas escolares de sus hijos (Lozano, 2003; Risko y Walker-Dalhouse, 2009), y se sienten más competentes en el desarrollo de su rol parental. En el caso del profesorado, percibe que puede desempeñar mejor su labor tutorial con el alumnado para contribuir a su desarrollo académico y personal, además de considerar a la familia un "aliado" para apoyar su proceso socializador (Jeynes, 2007;

Sheldon y Epstein, 2005). Carter y Reardon, (2014) sostienen que cuando se da dicha colaboración, los/as adolescentes con mayores dificultades sociales y económicas mejoran su asistencia al centro y sus resultados académicos y respetan más a la autoridad institucional. Así pues, se puede considerar que la colaboración centro escolar-familia constituye un factor de protección al promover modelos de conducta positivos (Williams y Bryan, 2013; Williams y Portman, 2014; Zalaquett y López, 2006).

Actitud de los Adolescentes hacia la autoridad institucional

Las interacciones sociales que los/as adolescentes mantienen en sus contextos más próximos de desarrollo, es decir, con sus padres, hermanos, amigos y profesorado, van cambiando de forma progresiva según avanzan los años, pasando de unas relaciones más asimétricas, controladas por la autoridad adulta, a unas relaciones más simétricas en las que se desempeña un rol más igualitario (Rodrigo, García, Máiquez, Rodríguez y Padrón, 2008). Estos cambios, en ocasiones se reflejan en diferentes puntos de vista, roces o enfrentamientos, que provocan un cuestionamiento de la autoridad (Rodríguez-Ruiz, 2012). Como cualquier transición vital, la adolescencia puede conllevar inestabilidad emocional, dificultades y riesgos de conductas inadaptadas, aunque también existan otras características positivas (Oliva y Parra, 2004).

La vulnerabilidad de esta etapa puede producir episodios de violencia, en especial dentro del contexto familiar y escolar, con conductas transgresoras de las normas escolares y sociales (Cava, Musitu y Murgui, 2006), y el cuestionamiento de su importancia (Smith, 2016; Vega-Gea, Ortega-Ruiz y Sánchez, 2016), tal como reflejan numerosas investigaciones (Defensor del Menor, 2007; Olweus, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Smith y Brain, 2000; Trianes, 2000). Estas conductas violentas de los/as adolescentes han sido relacionadas con sus actitudes negativas hacia la autoridad institucional (Estévez, Jiménez y Moreno, 2011; Musitu, Estévez y Emler, 2007), vinculando la transgresión de normas escolares con las actitudes positivas hacia la transgresión de otras normas sociales (Emler, Ohana y Moscovici, 1987; Estévez y Emler, 2009).

Diversas investigaciones han señalado que la actitud negativa de los/as adolescentes hacia la autoridad institucional se relaciona con conductas de riesgo, como consumo de sustancias o acciones delictivas (Emler y Reicher, 2005; Estévez y Emler, 2009), afectando a su desarrollo académico y con ello, a su futuro profesional y personal. Por el contrario, una actitud positiva hacia las normas sociales se asocia al bienestar subjetivo (Moncher y Miller, 1999). Es claro que el contexto familiar desempeña una función fundamental en promover el ajuste psicosocial en la adolescencia (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Oliva, Parra, y Reina, 2014; Ruiz-Juan y Ruiz-Risueño, 2011), pero también el apoyo del profesorado y del grupo de iguales tienen un papel relevante en fomentar la satisfacción vital en esta etapa (Diener y Fujita, 1995). En la medida en que en ambos contextos no se fomente el respeto a la figura parental o del profesorado se favorecerán acciones más transgresoras en los/as adolescentes, potenciando una imagen social basada en la rebeldía y el inconformismo (Estévez, Moreno, Jiménez y Musitu, 2013).

Así pues, centro escolar y familia, así como las relaciones que se establecen entre ellos, desempeñan un papel relevante como factores de protección en la etapa de la adolescencia (Burt, Resnick y Novick, 1998; Emler, 2009; Huebner et al., 2004). A pesar de ello, existen pocos estudios que constaten el grado de influencia o cuáles son los aspectos de la relación

centro escolar-familia que mejor predicen las actitudes positivas hacia esta autoridad institucional (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000). El presente estudio examina qué factores de la relación entre el centro escolar y la familia influyen en la promoción de dichas actitudes, ya sean de aceptación de dicha autoridad o de transgresión. Para ello, se plantean como objetivos analizar la percepción tanto de los padres y madres como del profesorado sobre sus relaciones mutuas, así como las actitudes del alumnado adolescente hacia la autoridad institucional. Posteriormente se pretende identificar el grado en que las relaciones entre los centros escolares y las familias percibidas por ambos colectivos pueden contribuir a explicar parte de dicha actitud del alumnado.

Método

Participantes

El total de participantes asciende a 1445, procedentes de las provincias de Asturias y de Santa Cruz de Tenerife (España); se encuentran distribuidos en cuatro grupos: 440 padres y 440 madres con hijos/as adolescentes, sus 440 hijos/as que cursan 2^o y 4^o de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), y 125 profesores/as que imparten docencia a estos/as adolescentes.

Los padres y madres (ver Tabla 1) están mayoritariamente casado/as (92%), con edades entre 30 y 62 años, con una media de 45.51 años el padre (DT = 5.47) y 43.29 años la madre (DT = 5.22), confirmando la tendencia nacional de que las madres son más jóvenes que los progenitores varones (INE, 2005a). El nivel educativo de los padres y madres mayoritariamente es de bachillerato o formación profesional, su situación laboral mayoritaria es de ocupados/as y un 25.9% de las madres trabaja de manera exclusiva y no remunerada en el hogar familiar.

Tabla 1. Variables sociodemográficas del padre y la madre.

	Padre M (DT) o %	Madre M (DT) o %
Edad	45.51 (5.47)	43.29 (5.22)
Estado civil		
Casado/a	92.7	92.0
Divorciado/a-Separado/a	5.9	6.2
Soltero/a	0.5	0.9
Pareja de hecho	0.9	0.9
Nivel de estudios		
Nivel bajo: graduado escolar	33.4	27.0
Nivel medio: bachillerato y FP	38.9	41.0
Nivel alto: universitarios	27.7	32.0
Situación laboral		
Ocupado/a	92.5	67.5
Parado/a	2.3	5.0
Jubilado/a-Pensionista	5.2	1.6
Ama de casa	0.0	25.9

Respecto a los/as adolescentes (ver Tabla 2), el 49.2% son chicas; el 57.7% cursan 2^o de la ESO y el 42.3%, 4^o de este nivel, con una edad media de 14.1 años (Media 2^o ESO= 13.3años; Media 4^o ESO= 15.2 años). La tipología familiar de la mayoría es biparental (93%); respecto al número de hermanos, el 51.5% tienen uno, situación que se ajusta a la tendencia nacional de las familias españolas (INE, 2017). Finalmente, considerando el tipo de centro escolar, asisten sobre todo a centros públicos (39.1%) y concertados (38.6%), teniendo porcentajes más bajos los centros privados (22.3%).

Tabla 2. Variables sociodemográficas de los adolescentes.

Género	Adolescente (%)
Masculino	50.8
Femenino	49.2
Curso escolar	
2 ^o ESO	57.7
4 ^o ESO	42.3
Tipología familiar	
Biparental	93.0
Monoparental	7.0
Número de hermanos	
Ningún hermano	28.2
Uno	51.5
Dos	14.5
Tres o más	5.8
Tipología de centro escolar	
Público	39.1
Privado	22.3
Concertado	38.6

El profesorado imparte docencia en 2^o y 4^o de la ESO a los hijos/as de las familias descritas con anterioridad. En la tabla 3 se observa la distribución en función del género (60% profesoras), con una edad media mayoritaria de 43.63 años (intervalo 40-52 años, 45.6%). Con relación a la materia escolar impartida, en el 54.4% de los casos es de Letras (lengua española, inglés o filosofía) y en el 45.6% restante es de Ciencias (física, química o matemáticas). Respecto a la experiencia docente, un 74.4% cuenta entre 1-22 años.

Tabla 3. Variables sociodemográficas del profesorado.

Género	Profesorado (%)
Masculino	40.0
Femenino	60.0
Edad	
27-39 años	36.0
40-52 años	45.6
53-65 años	18.4
Especialidad	
Ciencias	45.6
Letras	54.4
Experiencia docente	
1-11 años	30.4
12-22 años	44.0
23-33 años	17.6
34-44 años	8.0

Instrumentos

- Cuestionario sobre la Colaboración Centro Escolar-Familia en sus versiones para padres y madres y para profesorado (Martínez-González, 1996). Consta de 58 ítems con respuesta en escala de Likert, analizando, por una parte, frecuencia (1-nunca; 2-pocas veces; 3-algunas veces; 4-a menudo y 5-siempre) y, por otra, actitudes (1-nada de acuerdo; 2-poco de acuerdo; 3-moderadamente de acuerdo; 4-muy de acuerdo y 5-totalmente de acuerdo). En una investigación previa con la muestra de este estudio (Rodríguez-Ruiz, 2012; Rodríguez Ruiz et al., 2016), la versión para la familia se estructuró en 5 factores con una varianza explicada del 57.40%: Factor 1-Percepción de la familia sobre la colaboración del profesorado (19 ítems, $\alpha=.94$); analiza las valoraciones

del padre y de la madre sobre: 1) la capacitación del profesorado de sus hijos/as para el desarrollo de su labor docente, 2) su colaboración con el profesorado de sus hijos/as en el proceso de educación y socialización, y 3) la ayuda y colaboración que reciben del profesorado de sus hijos/as para resolver problemas personales, familiares y escolares; Factor 2-*Contactos entre la familia y el profesorado* (8 ítems, $\alpha=.84$); analiza las relaciones, reuniones y contactos directos entre la familia y el profesorado de sus hijos/as por iniciativa tanto de la familia o del propio profesorado, con la finalidad de profundizar en el desarrollo académico de los hijos/as; Factor 3-*Estudios del hijo/a e implicación de la familia* (10 ítems, $\alpha=.72$); analiza las actividades de supervisión, apoyo y ayuda que los padres y las madres desarrollan con relación a los estudios de sus hijos; Factor 4-*Relación con el centro escolar* (11 ítems, $\alpha=.69$), analiza las relaciones no cooperativas que los padres y las madres establecen con el centro escolar y los motivos por los cuáles no participan en el mismo y Factor 5-*Apoyo familiar en los estudios y participación de los padres en el centro* (10 ítems, $\alpha=.72$), analiza el asesoramiento que las familias reciben del centro escolar así como su participación en las actividades lúdicas, académicas y culturales que organiza el centro.

- La versión para el profesorado obtuvo una estructura factorial de 4 factores con una varianza explicada del 73.03%: Factor 1-*Percepción del profesorado sobre la implicación de la familia en la educación de los hijos/as* (31 ítems, $\alpha=.98$); analiza las valoraciones que realiza el profesorado sobre: 1) las competencias de los padres y madres para desarrollar su rol parental, 2) la colaboración con las familias de sus alumnos/as en el proceso de educación y socialización y 3) la ayuda y colaboración de las familias de su alumnado en la resolución de problemas personales, familiares y escolares; Factor 2-*Contactos entre el profesorado y la familia* (13 ítems, $\alpha=.92$); analiza las relaciones, reuniones y contactos directos entre el profesorado y la familia por iniciativa del profesorado y /o por iniciativa de la propia familia, con la finalidad de profundizar en el desarrollo académico del alumnado; Factor 3-*Estudios del hijo e implicación de la familia* (6 ítems, $\alpha=.83$); analiza la percepción del profesorado sobre las actividades de supervisión, el apoyo y la ayuda que los padres y las madres desarrollan en relación con los estudios de sus hijos/as, y Factor 4-*Apoyo y ayuda de los centros escolares a las familias* (4 ítems, $\alpha=.82$); evalúa el apoyo, el asesoramiento y la ayuda que reciben las familias del centro escolar.
- *Cuestionario de Actitud hacia la Autoridad Institucional para Adolescentes* (Reicher y Emler, 1985; versión adaptada por el Equipo LISIS de la Universidad de Valencia, 2005). Valora la actitud de los/as adolescentes hacia la autoridad institucional respecto a diferentes contextos sociales. Consta de 10 ítems con respuesta tipo Likert de grado de acuerdo de cinco alternativas (1-*nada de acuerdo*; 2-*poco de acuerdo*; 3-*moderadamente de acuerdo*; 4-*muy de acuerdo* y 5-*totalmente de acuerdo*). La estructura factorial obtenida en el instrumentado se corresponde con la versión original de los autores y cuenta con dos factores: Factor 1-*Actitud positiva hacia la autoridad* (6 ítems, $\alpha=.73$), que explica el 26.43% de la varianza y Factor 2-*Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales* (4 ítems, $\alpha=.80$), que explica el 25.47% de la varianza.

Procedimiento

Se contactó por carta con 26 centros escolares de las provincias mencionadas. El 50% aceptaron participar, aunque solamente 12 se han incluido en este estudio por contar solo en ellos con información a la vez para un mismo alumno/a tanto del padre y de la madre, como del profesorado y del propio alumno/a.

Cuando los centros escolares aceptaron participar, se envió a todas las familias del alumnado de 2^o y 4^o de la ESO una carta en la que se solicitaba su participación, así como cumplimentar un protocolo a través del cual daban su consentimiento, garantizando el anonimato de la información suministrada. Se obtuvieron autorizaciones de las familias en un 95% de los casos, si bien no todas ellas cubrieron finalmente la escala a aplicar. El porcentaje final recogido resultó del 85%. La escala para las familias se entregó al alumnado dentro de un sobre que incluía instrucciones muy detalladas sobre cómo cumplimentarla.

Al mismo tiempo, se entregó al profesorado que impartía docencia en esos cursos el instrumento de recogida de información. Por otra parte, un miembro del equipo investigador se encargó de la recogida de información de los/as adolescentes en los propios centros. El procedimiento fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación y de Bienestar Animal (CEIBA) de la Universidad de La Laguna.

Análisis de datos

Los análisis realizados han consistido en: 1) Análisis descriptivos: frecuencias, medidas de tendencia central (Media, M) y variabilidad (desviación típica, DT); 2) Contrastes de dos grupos para muestras independientes a través de la t de Student, entre los factores analizados y las variables sociodemográficas género en los progenitores y en el profesorado, y curso escolar en los adolescentes. Se ha calculado el tamaño del efecto con la d de Cohen (1969) cuando las diferencias resultaron significativas; 3) Contrastes de tres grupos mediante ANOVA de un factor con los factores de estudio y el nivel educativo para las familias y edad para el profesorado; la selección de estas variables se ha realizado teniendo en cuenta que pueden incidir de manera diferencial en los aspectos analizados (Armas, 2012; Castro y García-Ruiz, 2013). En cada análisis se tuvo en cuenta si se cumplía la condición de homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene). Cuando se cumplía esta condición y cuando las diferencias resultaron significativas se realizaron contrastes a posteriori de dos grupos utilizando el método de Scheffé. En los casos en los que no se cumplía la condición de homogeneidad de varianzas se recurrió al estadístico de Welch, como una alternativa robusta. Para valorar el tamaño del efecto de las diferencias entre grupos se utilizó el estadístico R^2 . Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1969), se considera muy bajo cuando $R^2 < .01$, bajo cuando $.01 < R^2 < .09$, medio cuando $.09 < R^2 < .25$ y alto cuando $R^2 > .25$; y 4) Análisis de regresión lineal múltiple jerárquico en tres pasos con la finalidad de realizar predicciones sobre la actitud ante la autoridad institucional de los adolescentes en función de la relación centro escolar-familia desde la perspectiva de las familias y del profesorado. Para ello se exploraron inicialmente los supuestos de linealidad, normalidad y homocedasticidad. En el primer paso se controlaron variables sociodemográficas de los adolescentes (género y curso escolar), en el segundo paso se incluyeron los factores de relación centro escolar y familia valorada por las familias, y finalmente, en el tercer paso se incluyeron las variables de relación centro escolar y familia valorada por el profesorado. Para interpretar la significación global del modelo se examinó el estadístico F,

así como los valores de la R y R² de cambio. Además, se observó la contribución específica de cada dimensión a la varianza total explicada por el modelo a través de la significatividad y el valor de la correlación semiparcial al cuadrado (rs²).

Resultados

a) Análisis descriptivos y comparativos

Percepción de la Relación entre el Centro Escolar y la Familia desde la perspectiva de los Padres y Madres

Los análisis descriptivos indican que tanto los padres como las madres perciben una alta implicación en la educación de sus hijos/as en casa (Factor 3, Padre M = 4.08; DT = .44 – Madre M= 4.10; DT = .44) y que el profesorado colabora con ellos/

as (Factor 1, Padre M = 3.72; DT = .75 – Madre M= 3.78; DT = .68). Sin embargo, ambos manifiestan que son poco frecuentes los contactos de la familia con el profesorado (Factor 2, Padre M = 2.46; DT = .96 – Madre M= 2.47; DT = .90), la relación con el centro escolar (Factor 4, Padre M = 2.16; DT = .52– Madre M= 2.13; DT = .50) y el apoyo familiar en el estudio y la participación escolar (Factor 5, Padre M = 2.93; DT = .68 – Madre M= 3.08; DT = .61). Los análisis comparativos en función del género (ver Tabla 4) encuentran diferencias significativas en el Factor 1-Percepción sobre la colaboración del profesorado, indicando que las madres perciben mayor colaboración del profesorado que los padres, $t(438) = -2.26; p=.024$ ($d\text{ Cohen} = -0.08$). Respecto al Factor 5-Apoyo familiar en los estudios y participación de la familia en el centro escolar ($t(439) = -5.58; p=.000$) ($d\text{ Cohen} = -0.23$) los análisis muestran que el padre apoya a sus hijos/as en los estudios con menos frecuencia que la madre, y participa menos que ellas en el centro escolar.

Tabla 4. Diferencias significativas en la Percepción de la Relación entre el Centro Escolar y la Familia desde la perspectiva de los Padres y Madres.

		M (DT)	t	p	d Cohen
En función del género					
<i>Factor 1-Percepción de las familias sobre la colaboración del profesorado</i>	Padre	3.72 (.75)	-2.26;	.024	-0.08
	Madre	3.78 (.68)			
<i>Factor 5-Apoyo familiar en el estudio y la participación de la familia en el centro escolar</i>	Padre	2.93 (.68)	-5.58	.000	-0.23
	Madre	3.08 (.61)			
		M (DT)	F	p	R ²
En función del nivel educativo					
<i>Factor 3- Percepción de la familia sobre los estudios del hijo/a e implicación de la familia</i>	Padre	4.08 (.44)	3.636	.027	0.16
	Madre	4.10 (.44)			
<i>Factor 4-Relación con el centro escolar</i>	Padre	2.16 (.52)	3.046	.029	.014
	Madre	2.16 (.52)			
<i>Factor 3- Percepción de la familia sobre los estudios del hijo/a e implicación de la familia</i>	Padre	4.08 (.44)	4.270	.015	.019
	Madre	4.10 (.44)			

Tomando en consideración la figura del padre, el análisis comparativo en función del nivel de estudios muestra diferencias en el Factor 3-Percepción de la familia sobre los estudios del hijo/a e implicación de la familia ($F(2, 437) = 3.636; p=.027$) con un tamaño del efecto bajo ($R^2=0.16$). Los padres con estudios universitarios perciben que se implican significativamente con mayor frecuencia en los estudios de sus hijos/as ($M = 4.17; DT = .37$) que quienes tienen estudios primarios ($M = 4.03; DT = .48$) ($DFS=0.13, p=.037$). Respecto al Factor 4-Relación con el centro escolar, también existen diferencias significativas ($F(3, 438) = 3.046; p=.029$) con un tamaño del efecto bajo ($R^2=0.14$): los padres con estudios primarios y graduado escolar apoyan significativamente con menor frecuencia los estudios de sus hijos/as y participan menos en el centro escolar ($M = 2.75; DT = .52$) que los padres con estudios de bachillerato y formación profesional ($M = 3.01; DT = .35$) ($DFS=0.26, p=.003$) y universitarios ($M = 3.20; DT = .42$) ($DFS=0.30, p=.001$).

El análisis comparativo para la madre en función del nivel de estudios (tabla 5) señala también diferencias en el Factor 3-Percepción de la familia sobre los estudios del hijo/a e implicación de la familia ($F(2, 439) = 4.270; p=.015$) con un tamaño del efecto bajo ($R^2=0.19$). En concreto, las madres con estudios primarios y graduado escolar se implican significativamente menos en los estudios de sus hijos/as ($M = 4.01; DT = .45$) que las madres con estudios universitarios ($M = 4.17; DT = .39$) ($DFS=0.15, p=.015$).

Percepción de la Relación entre el Centro Escolar y la Familia desde la perspectiva del Profesorado

Los resultados descriptivos indican que el profesorado tiene una percepción moderadamente positiva tanto de la implicación de la familia en los estudios y la crianza de los hijos/as (Factor 1, $M = 3.06; DT = .40$), como de la implicación del centro escolar para ayudar a las familias (Factor 4, $M = 3.66; DT = .27$), mostrando una percepción menos positiva respecto a la implicación de las familias en las tareas escolares (Factor 1, $M = 2.65; DT = .33$) y de los contactos con el profesorado (Factor 2, $M = 2.47; DT = .84$).

Los análisis comparativos para la variable género (ver Tabla 5) señalan diferencias significativas en la percepción que tiene el profesorado sobre el Factor 2-Percepción del profesorado sobre los contactos con las familias ($t(101) = -3.38; p=.001$) ($d\text{ Cohen} = -0.15$). En concreto, las profesoras ($M = 2.77; DT = .40$) perciben significativamente más contactos que los profesores ($M = 2.64; DT = .19$). En la variable edad también se obtienen diferencias significativas ($F(2, 437) = 3.492; p=.031$) con un tamaño del efecto bajo ($R^2=.016$), indicando que el profesorado con edades comprendidas entre 31 y 39 años percibe menos contactos ($M = 2.56; DT = .25$) que quienes tienen entre 49 y 57 años ($M = 2.96; DT = .56$) ($DFS = 0.40, p=.000$).

Finalmente, respecto a la percepción que tiene el profesorado sobre el Factor 1- Percepción del profesorado sobre la implicación de la familia en la educación de los hijos/as, se observan diferencias en

Tabla 5. Diferencias significativas en la Percepción de la Relación entre el Centro Escolar y la Familia desde la perspectiva del Profesorado.

		M (DT)	t	p	d Cohen
<i>En función del género</i>					
Factor 2- Percepción del profesorado sobre los contactos con las familias	Profesor	2.64 (.19)	-3.38	.001	-0.15
	Profesora	2.77 (.40)			
		M (DT)	F	p	R ²
<i>En función de la edad</i>					
Factor 2- Percepción del profesorado sobre los contactos con las familias	31-39 años	2.37 (.93)	3.492	.031	.016
	49-57 años	2.71 (.79)			
Factor 1- Percepción del profesorado sobre la implicación de la familia en la educación de los hijos/as	31-39 años	2.90 (.26)	22.174	.000	.092
	40-48 años	3.16 (.40)			
	49-57 años	3.08 (.51)			

la variable *edad* ($F(2, 437) = 22.171$; $p = .000$) con un tamaño del efecto alto ($R^2 = .092$). En concreto, el profesorado con edades comprendidas entre 31 y 39 años percibe menos implicación ($M = 2.90$; $DT = .26$) que el que tiene entre 40 y 48 años ($M = 3.16$; $DT = .40$) ($DFS = -0.26$, $p = .000$) y que el que tiene entre 49-57 años ($M = 3.08$; $DT = .51$) ($DFS = -0.18$, $p = .008$).

Actitud de los Adolescentes hacia la autoridad institucional

Los resultados obtenidos (ver Tabla 6) indican que los/as adolescentes muestran una actitud positiva hacia la autoridad institucional (Factor 1) ($M = 3.35$, $DT = 0.77$), y están poco de acuerdo con la transgresión de normas sociales (Factor 2) ($M = 2.10$, $DT = 0.95$). Con respecto a esta última, se han encontrado diferencias significativas en función del curso escolar ($t(437) = 2.26$; $p = .024$) ($d \text{ Cohen} = 0.22$); en concreto, los/as adolescentes que cursan 2º de la ESO aceptan más dicha transgresión ($M = 2.19$; $DT = 1.02$) que sus compañeros/as de 4º de la ESO ($M = 1.98$; $DT = .82$).

Tabla 6. Diferencias estadísticamente significativas en la Actitud de los/as Adolescentes hacia la Autoridad Institucional

		M (DT)	t	p	d Cohen
<i>En función del curso escolar</i>					
Factor 2-Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	2º ESO	2.19 (1.02)	2.26	.024	0.22
	4º ESO	1.98 (.82)			

b) Modelo Predictivo de la Relación Centro Escolar-Familia sobre la Actitud de los/as Adolescentes ante la Autoridad Institucional

Con respecto a los análisis de regresión efectuados sobre los dos factores que valoran la actitud de los/as adolescentes ante la autoridad institucional, en el Factor 1-Actitud positiva hacia la autoridad institucional (ver Tabla 7), el modelo de regresión resultó significativo ($F(3, 367) = 6.39$, $p = .000$), con un $R^2 = .338$ (34% de la varianza explicada) en tres pasos, con contribuciones más relevantes para los pasos 2 y 3 que para las variables sociodemográficas introducidas en el paso 1. Así, se obtuvo un R^2 cambio de .091 en el paso 2 (valoración de la familia de la colaboración centro escolar-familia) y un R^2 cambio de .014 en el paso 3 (valoración del profesorado de la colaboración centro escolar-familia).

Los factores de la Relación entre Centro Escolar-Familia que contribuyeron de forma significativa al modelo fueron: Factor 1-Percepción de las familias sobre la colaboración del profesorado ($\beta = .15$, $p = .017$), indicando que cuanto mejor es esta percepción, más positiva es la actitud de los adolescentes hacia la autoridad

institucional; Factor 4-Percepción del Profesorado sobre la implicación del centro escolar para ayudar a las familias ($\beta = .15$, $p = .004$) indicando también que cuanto mejor percibe el profesorado que el centro escolar ayuda a las familias, los/as adolescentes tienden a tener mejor actitud hacia la autoridad, y el Factor 3-Percepción del Profesorado sobre los estudios del hijo/a e implicación de la familia ($\beta = -.12$, $p = .020$), indicando una relación inversa: cuanto más percibe el profesorado que se implica la familia en dichos estudios menos positiva es la actitud de los/as adolescentes hacia la autoridad institucional.

Un análisis de los coeficientes de correlación semiparcial al cuadrado indica que cada uno de estos factores realizó una contribución individual al modelo, con mayor peso de las variables relativas a la implicación del centro escolar percibida por el profesorado para ayudar a las familias (Factor 4) ($rs^2 = .14$), la percepción de las familias sobre la colaboración del profesorado (Factor 1) ($rs^2 = .12$) y la percepción del profesorado sobre los estudios del hijo/a e implicación familiar (Factor 3) ($rs^2 = -.11$).

Con relación al Factor 2-Actitud positiva de los/as adolescentes hacia la transgresión de las normas sociales (tabla 8), el modelo de

Tabla 7. Modelo predictivo para el paso 3 de la Relación Centro Escolar-Familia según la Familia y el Profesorado sobre la Actitud Positiva de los/as Adolescentes hacia la Autoridad Institucional (Factor 1).

	<i>B estandarizada</i>	<i>R²</i>	<i>R² cambio</i>	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Factores Relación Centro-Familia Predictores Actitud Positiva Adolescente		.225	.014	2/368	5.614	.010
<i>Sexo</i>	.050					.315
<i>Curso Escolar</i>	-.058					.257
<i>Factor 1-Percepción de las familias sobre colaboración del profesorado</i>	.153					.017
<i>Factor 2-Contactos entre la familia y el profesorado</i>	.018					.749
<i>Factor 3-Percepción de la familia sobre los estudios del hijo/a e implicación familiar</i>	.029					.619
<i>Factor 4-Relación con el centro escolar</i>	.004					.942
<i>Factor 5-Apoyo familiar en los estudios y participación de los padres en el centro</i>	-.106					.067
<i>Factor 1- Percepción del profesorado sobre la implicación de la familia en la educación de los hijos/as</i>	.015					.809
<i>Factor 2- Percepción del Profesorado sobre los contactos con las familias</i>	-.016					.766
<i>Factor 3- Percepción del Profesorado sobre los estudios del hijo/a e implicación de la familia</i>	-.124					.020
<i>Factor 4- Percepción del profesorado sobre el apoyo y ayuda de los centros escolares a las familias</i>	.155					.004

regresión resultó significativo en dos pasos ($F_{3, 367} = 6.39$, $p = .000$), con un $R^2 = .225$ (22% de la varianza explicada), no realizando contribuciones los factores asociados al profesorado. Así, se obtuvo un R^2 cambio de 0.11 en el paso 2, en el que el *Factor 3-Percepción de la familia sobre los estudios del hijo/a e implicación*

familiar ($\beta = -.26$ $p = .020$) contribuyó de forma significativa indicando una relación inversa: cuanto menos perciben las familias que se implican en los estudios de sus hijos/as, más tienden éstos a trasgredir las normas sociales.

Tabla 8. Modelo predictivo para el paso 2 de la Relación Centro Escolar-Familia según la Familia sobre la Actitud Positiva de lo/as Adolescentes hacia la Transgresión de las Normas Sociales (Factor 2).

	<i>B estandarizada</i>	<i>R²</i>	<i>R² cambio</i>	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Factores Relación Centro-Familia Predictores Actitud Negativa Adolescente		.225	.011	2/368	5.614	.010
<i>Sexo</i>	-.050					.337
<i>Curso Escolar</i>	-.231					.015
<i>Factor 1-Percepción de la familia sobre la colaboración del profesorado</i>	-.056					.337
<i>Factor 2-Contactos entre la familia y el profesorado</i>	-.098					.059
<i>Factor 3-Percepción de la familia sobre los estudios del hijo/a e implicación familiar</i>	-.263					.020
<i>Factor 4-Relación con el centro escolar</i>	.070					.071
<i>Factor 5-Apoyo familiar en los estudios y participación de los padres en el centro</i>	-.082					-.078
<i>Factor 1- Percepción del profesorado sobre la implicación de la familia en la educación de los hijos/as</i>	.045					.383
<i>Factor 2- Percepción del Profesorado sobre los contactos con las familias</i>	-.015					.769
<i>Factor 3- Percepción del Profesorado sobre los estudios del hijo/ e implicación de la familia</i>	-.015					.774
<i>Factor 4- Percepción del profesorado sobre el apoyo y ayuda de los centros escolares a las familias</i>	-.078					.138

El análisis de los coeficientes de correlación semiparcial al cuadrado indica que el curso escolar contribuyó al modelo con una relación inversa ($rs^2 = -.12$), indicando que a medida que avanza el curso y, por tanto, se incrementa la edad del alumnado (4^º de la ESO frente a 2^º), los/as adolescentes tienden a tener una actitud menos transgresora de las normas sociales. Por su parte, el *Factor 3-Percepción de la familia sobre los estudios del hijo e implicación familiar* ($rs^2 = -.11$) contribuyó también con relación inversa, como se indicó con anterioridad: a más percepción de implicación por parte de la familia, menos actitud positiva de los/as adolescentes a la transgresión.

Discusión

En el presente estudio se ha analizado la potencialidad predictiva de la relación centro escolar-familia sobre la actitud de los/as adolescentes hacia la autoridad institucional; para ello, se han identificado, desde la perspectiva de las familias y del profesorado, distintos factores que caracterizan la relación entre ambos contextos en función de las variables sociodemográficas. Los resultados señalan que las madres perciben más que los padres la colaboración del profesorado, quizás porque tradicionalmente

son ellas quienes se ocupan más de comunicarse con el centro. En el ámbito familiar, la colaboración de las familias se centra sustancialmente en intentar apoyar a los hijo/as en las tareas escolares (Musitu y Cava, 2001; Gârtu, 2017), principalmente por parte de las madres (Valdés et al., 2009). Algunas investigaciones señalan que las madres se implican de manera más activa en la educación de sus hijos/as (Pacheco et al., 2013) y en mantener una relación más frecuente con el profesorado (Rodríguez-Ruiz, 2012). Asimismo, como ocurre en este estudio, otros investigadores también constatan que las familias con niveles educativos superiores son quienes mantienen más contactos con el profesorado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014; Rivera y Milicic, 2006; Rodríguez-Ruiz, 2012). Este resultado puede indicar la relevancia que se concede al rendimiento escolar en las familias con niveles de estudios altos; estos resultados son coherentes con los encontrados en una investigación realizada por Martínez-González y Álvarez (2005) con alumnado de educación secundaria obligatoria en riesgo de abandono; se observó que este problema está más asociado a familias cuyos padres y madres tienen estudios de educación primaria.

Los resultados obtenidos respecto a la participación de las familias indican que, en la etapa de la educación secundaria

obligatoria, al igual que en el resto de las etapas educativas, es la madre quien tiene un papel más activo, confirmando resultados obtenidos también en otras investigaciones (Blanco y Martínez-González, 2017; Pacheco et al., 2013). De estos estudios se deriva el rol relevante que desempeñan las madres para que sus hijos e hijas consigan un rendimiento académico adecuado que les facilite alcanzar éxito profesional en el futuro. Esto parece más claro aún en las madres con estudios universitarios, que se implican más y colaboran más directamente con el profesorado, percibiéndolo como un “aliado” en su rol educativo.

En el contexto escolar, la perspectiva del profesorado difiere de la de las familias, señalando una percepción menos positiva de esta implicación familiar en las tareas escolares de sus hijos y sobre la frecuencia de los contactos que mantiene con ellas (Batle et al., 2009; Castro y García-Ruiz, 2013). Además, de nuevo el género femenino, en este caso el de las profesoras, señala una perspectiva más positiva sobre la participación de las familias, señalando contactos más frecuentes con el profesorado (Andrés y Giró, 2016); una visión que aproxima las perspectivas de las profesoras y de las madres respecto a la relación entre los dos contextos.

Ambos entornos están participando conjuntamente del proceso socializador de los/as adolescentes, pero resulta necesario concretar cuáles pueden ser los aspectos, en uno y otro ámbito, que mejor predicen las actitudes hacia la autoridad institucional. Los resultados obtenidos en esta investigación sostienen que las percepciones de las familias sobre una mayor colaboración del profesorado promueven en los/as adolescentes unas actitudes más positivas hacia la autoridad institucional (Burt et al., 1998; Carter y Reardon, 2014). Así pues, cuando las familias perciben que ambos contextos van en la misma dirección, llegan a acuerdos, comparten sus experiencias y cooperan en la socialización de los/as adolescentes, se generan beneficios en la manera en que estos/as perciben las figuras de autoridad institucional. Asimismo, cuando los padres y madres perciben una mayor implicación familiar en los estudios del hijo/a, se promueven en los/as adolescentes unas actitudes menos positivas hacia la transgresión de normas derivadas de la autoridad institucional, actuando dicha implicación como factor de protección contra las actitudes transgresoras.

Respecto al profesorado, su percepción de mayor apoyo y ayuda de los centros escolares a las familias predice en los/as adolescentes unas actitudes más positivas hacia la autoridad institucional. De modo, que también el hecho de que el profesorado perciba esta colaboración del centro con las familias resulta un factor protector contra las actitudes transgresoras de los adolescentes. Resulta inquietante, sin embargo, que del lado del profesorado cuanto más percibe que la familia se implica en los estudios del hijo/a menos positiva es la actitud de los/as adolescentes hacia la autoridad institucional. Como se ha señalado, en este estudio la visión del profesorado difiere de la de las familias, señalando una percepción menos positiva de esta implicación en las tareas escolares de sus hijos/as. Es posible que el profesorado perciba que las familias atienden a los estudios de sus hijos/as cuando éstos tienen problemas, lo que predice la actitud positiva hacia la transgresión contra las normas de la autoridad institucional que reportan los hijos/as. A menudo son las familias cuyos/as hijos/as tienen problemáticas académicas las que, según la percepción del profesorado, solicitan con mayor frecuencia ayuda a los docentes (Giró et al., 2014). Por otra parte, como se ha comentado en otro momento, el mismo profesorado considera que, en ocasiones, tiende a tener actitudes poco favorecedoras de la participación de los padres en los centros (Consejo Escolar del Estado, 2015). A su vez, los problemas en los estudios pueden ir aparejados con episodios

de transgresión de las normas escolares (Cava, Musitu y Murgui, 2006), y el cuestionamiento de su importancia (Smith, 2016; Vega-Gea, Ortega-Ruiz y Sánchez, 2016), que, en definitiva, pueden ir vinculadas con las actitudes positivas hacia la transgresión de otras normas sociales (Emler, Ohana y Moscovici, 1987; Estévez y Emler, 2009).

Así pues, se puede considerar que la relación que se establece entre el centro escolar y las familias, cuando se basa en la colaboración conjunta y el logro de metas comunes (Blanco y Martínez-González, 2017), actúa como un factor de protección ante las conductas transgresoras de los/as adolescentes (Estévez et al., 2007), promoviendo modelos positivos (Williams y Bryan, 2013; Williams y Portman, 2014). Por ello, se espera que los centros dinamicen las relaciones con la familia, facilitando así la promoción de conductas ajustadas socialmente en la adolescencia (Povedano et al., 2015; Steffgen et al., 2013). Es importante que los profesores promuevan el que los padres se impliquen en los estudios de los hijos/as no solo cuando haya problemas sino en todos los casos y que el colegio espere y fomente este tipo de apoyo familiar más preventivo.

Respecto a las limitaciones del estudio, sería conveniente incluir información cualitativa que proporcione testimonios directos sobre los respectivos puntos de vista de los participantes. Sin embargo, el hecho de contar con reportes de la familia, los profesores y del alumnado, interrelacionados entre sí, ha permitido profundizar en la temática de análisis desde sus diferentes perspectivas. De este modo, el estudio realizado aporta claves importantes en el estudio de la actitud positiva ante la autoridad institucional durante la etapa de la adolescencia, al señalar la importancia de la colaboración entre el contexto escolar y familiar en su promoción. Concretamente, se han identificado algunos factores vinculados con la percepción de las familias sobre la colaboración con el profesorado o su grado de implicación de los estudios de sus hijos/as, así como la percepción del profesorado sobre la ayuda que el centro escolar presta a la familia, como elementos que promueven en los/as adolescentes conductas ajustadas socialmente ante la autoridad institucional; estos aspectos actúan como factores de protección que promueven el bienestar subjetivo en los/as adolescentes y el sentimiento de respeto hacia la autoridad institucional.

Las propuestas de intervención se centran en la prevención primaria actuando el centro escolar, y de manera específica el profesorado, como agente que puede promover la participación de la familia, para prevenir el desarrollo de conductas transgresoras con las normas sociales en los/as adolescentes en otros contextos más allá de la escuela, y con ello, favorecer su desarrollo cívico y su ajuste personal. Resulta necesario crear canales de comunicación entre ambos contextos, eliminando las barreras que dificultan o impiden la colaboración, y aunando esfuerzos basados en la confianza, el respeto y el reconocimiento de las aportaciones mutuas, porque ello, repercutirá positivamente en los/as adolescentes. Así mismo, resulta de interés fomentar la implicación de la figura del padre en el proceso de colaboración con el centro escolar.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L., y Martínez, R.A. (2017). Review on School and Family Partnership. Shared Responsibility as Quality Indicator. In González, J.L., Bernardo, A., Núñez, J.C., and Rodríguez, C. (2017). *Factors Affecting Academic Performance* (121-140). New York: Nova Science Publisher.
- Batle, M., Hernández, M., y Mir, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia.

- Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, 1(1), 45-68.
- Burt, M., Resnick, G., y Novick, E. (1998). *Building supportive communities for at-risk adolescents*. Washington DC: American Psychological Association.
- Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de infantil y primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84
- Cava, M. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de consejos escolares autonómicos y del estado*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M., Wissink, I.B., y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Diener, E., y Fujita, F., (1995). Resources, Personal striving, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926 -935.
- Domínguez, J., López, A., y Álvarez, E. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente. *Aula Abierta*, 43, 26-31.
- Estévez, E., y Emler, N. (2009). Individual differences in attitude to school and social reputation among peers: Implications for behavioral adjustment in educational settings. En J. E. Larson (Ed.), *Educational Psychology: Cognition and Learning, Individual Differences and Motivation* (pp. 342-375). New York: Nova Science Publishers.
- Estévez, E., Jiménez, T., Moreno, D., y Musitu, G. (2013). From victim to aggressor: An analysis of the relationship between victimization and violent behavior at school. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-13.
- Feito, R. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 51-67.
- Frías del Val, A.S. (2014). Evolución del marco normativo español sobre la participación de las familias. Contexto histórico. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 57-80).
- Gârțu, M. L. (2017). The School-Family Educational Partnership. *Journal of Pedagogy*, 2, 107-123.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Equidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110.
- López-Larrosa, S., y Dubra, M. (2010). Las relaciones familia-escuela desde la perspectiva de los adolescentes. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 18(2), 181-188.
- Martínez-González, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martínez, R. A. y 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.A., Rodríguez-Ruiz, B., y Gimeno, J.J. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.) (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Moncher, F. J., y Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Nord, C.W., Brimhall, D., y West, J. (1997). *Fathers' Involvement in their Children's Schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Oliva, A., y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.) *Familia y desarrollo psicológico* (pp.96-123). Madrid: Pearson Educación.
- Pacheco, R., Rodríguez, M^a. R., y García, R. (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitudes en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 182-200.
- Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R., y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 44-51.
- Reicher, S., y Emler, N. (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 3, 161-168.
- Risko, V., y Walker-Dalhouse, D. (2009). Parents and teachers: Talking with or past one another. *The Reading Teacher*, 62(5), 442-444.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Byrne, S., y Rodríguez, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., Rodríguez-Ruiz, B., y Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje*, 3(3), 347-362.
- Rodríguez-Ruiz, B. (2012). *Resolución de conflictos y desarrollo positivo en la adolescencia: Efecto de la coherencia familia-escuela*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Ruiz-Juan, F., y Ruiz-Risueño, J. (2011). Variables predictoras de consumo de alcohol entre adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 27(2), 350- 359.
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Smith, P.K., y Brain, P. (2000) Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Valdés, Á. A., Martín, M., y Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1).
- Vallespir, J.; Rincón, J. C., y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1) 31-45.

- Vega-Gea, E. M., Ortega-Ruiz, R., y Sánchez, V. (2016). Peer sexual harassment in adolescence: Dimensions of the sexual harassment survey in boys and girls. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 47-57.
- Williams, J., y Bryan, J. (2013). Overcoming adversity: high-achieving African American youth's perspectives on educational resilience. *Journal of Counseling y Development*, 91(3), 291-300.



El trabajo con familias de menores infractores: elemento clave en el proceso inclusivo

Nuria López Roca(*), María Fernández Hawrylak(**), Jesús Soldevila Pérez(***), Joan Jordi Muntaner Guasp(****)

(*)IES Can Balo, (**)Universidad de Burgos, (***)Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, (****)Universidad de las Islas Baleares.

RESUMEN

La familia y las relaciones familiares en la vida de quienes han cometido delitos es un tema clave en los procesos de intervención educativa y social. El artículo que se presenta argumenta la importancia de la implicación de la familia en el trabajo de reinserción al contexto familiar, escolar y social habituales, desde una perspectiva comunitaria, de los menores/jóvenes infractores que tienen que cumplir medidas judiciales de internamiento firme o cautelar; y describir el Programa de Intervención Familiar (PIF) que desarrolla el equipo técnico-educativo de un Centro Socioeducativo de Palma de Mallorca (España). En él se hace un trabajo de reorganización de las relaciones familiares y sociales para lograr nuevas pautas de funcionamiento más funcionales y constructivas, labor reforzada mediante otros programas transversales. Se trata de un trabajo descriptivo donde se justifican los beneficios tras la intervención familiar desde el Programa, diseñado y desarrollado según el modelo sistémico. Las familias participantes lo valoran positivamente, atribuyen mejoras en las relaciones familiares, y resaltan la evolución de los menores en torno al reconocimiento de su rol como alumnado competente. Estos jóvenes no pueden ser tratados de forma aislada si se quieren tener garantías de éxito en su reinserción, sino dentro de un marco comunitario donde la familia desempeña un papel clave en dicho proceso.

Palabras Clave: familia, menores infractores, intervención familiar, educación inclusiva.

Working with families of juvenile offenders: keystone in the inclusive process.

ABSTRACT

Family and family relationships of those who had committed a crime is a key issue in the processes of educational and social intervention. We justify the importance of the family involvement in the reintegration of juvenile offenders who must serve judicial measures of final or precautionary internment to their regular family, scholar and social context from a community perspective. We describe the Program of Family Intervention developed by the technical and educational team of a socio-educational center of Palma de Mallorca (Spain). A work of reorganization of family and social relationships is made in this center in order to achieve new and more functional and constructive operating patterns among the family members. Other cross-disciplinary programs reinforce this work. This paper is a descriptive work in which we justify the benefits of the intervention from the Program, that has been designed and developed according to the Family Systemic Model. The families that take part in the Program value it positively, attribute improvements in family relationships to it, and highlight the evolution of minors on their own recognition of their role as skilled students. These teenagers cannot be treated in isolation if we want to ensure their reintegration success, but within a community framework in which the family develop a key role in the process.

Keywords: family, juvenile offenders, family intervention, inclusive education.

Introducción

La importancia de la familia y de las relaciones familiares en la vida tanto de las/los jóvenes que han cometido delitos como de los delincuentes adultos es un tema clave, especialmente en los procesos de intervención educativa y social.

Ninguna familia es igual a otra. En cada una rigen normas y reglas particulares que permiten organizar las funciones que llevarán a cabo sus miembros; ese interactuar por medio de funcio-

nes garantiza que el sistema se mantenga estable, prescribiendo y estableciendo los límites para la conducta de sus miembros. La familia, en su dinámica, vive unos procesos interaccionales comunes, pero con una configuración particular ([Amarís, Amar, y Jiménez, 2005](#)).

La familia es un agente primario de socialización, donde los menores se desarrollan intelectual y emocionalmente, y donde adquieren los valores sociales. Pero también puede ser generadora de dificultades u obstaculizar el proceso de crecimiento,

maduración y socialización de sus miembros más jóvenes. Hay pruebas por ejemplo de que un clima familiar negativo y un bajo apoyo familiar pueden conducir a depresión tanto a niños como a adolescentes ([Ibabe, Arnoso, y Elgorriaga, 2014](#)).

La premisa que subyace a una aproximación socioecológica es que el comportamiento antisocial grave y persistente es multicausal. Por tanto, las intervenciones efectivas se dirigen a múltiples fuentes de comportamiento delictivo. Tales fuentes se encuentran no sólo en el joven (valores y actitudes, habilidades sociales y factores biológicos), sino también en el contexto donde se desenvuelve (la familia, la escuela, el grupo de amigos y el vecindario). Los factores de riesgo asociados con el comportamiento antisocial grave y persistente se han identificado a lo largo de décadas de investigación longitudinal ([Fonagy et al., 2013](#)), e incluyen: impulsividad y sobreactividad en el lado del joven; bajos niveles de implicación parental y un estilo educativo crítico y riguroso; altos niveles de conflicto familiar y ruptura; y asociaciones del joven con otros compañeros de conducta problemática.

Algunos autores ([Ibabe et al., 2014](#); [Ibabe y Jaureguizar, 2011](#); [Sanz et al., 2004](#)) han descrito también cómo el uso continuado de drogas puede llevar a situaciones de conflicto familiar como consecuencia de dicho uso (bajo rendimiento académico, problemas de dinero, o salir por la noche hasta tarde), y una mayor agresividad en las relaciones interpersonales y familiares.

Al hablar del menor con problemas psicosociales se está haciendo mención a jóvenes que, por emerger de un contexto sociofamiliar adverso caracterizado por la disfuncionalidad, han desarrollado patrones adaptativos para la sobrevivencia, aunque ni funcionales ni sanos para su bienestar psicológico. Dichos patrones les permiten sobrevivir en estos contextos, bajo la percepción constante de amenazas, desconfianza y falta de apoyo por parte de las instituciones y personas del entorno. En ambientes opresivos y malignos desarrollarán pautas alternativas de adaptación, más apropiadas a las situaciones de su vida. El sistema familiar representa para el menor ese ambiente social que puede constituirse en reforzante o amenazador y agresivo, según sea la vivencia de sus protagonistas. Como resultado de contextos familiares disfuncionales y amenazantes se encuentran jóvenes con problemas psicosociales que muestran sus dificultades en torno a las competencias psicosociales para afrontar la vida ([Amaris et al., 2005](#)).

Muchos estudios argumentan la importancia de involucrar a las familias y a otros agentes comunitarios para garantizar el éxito educativo ([Egido, 2015](#); [Garreta, 2017](#); [López, 2014](#)) y la mejora de las relaciones familiares ([Cagigal, 2009](#)). En la práctica con adolescentes infractores también son varios los estudios que destacan como vital el tener un objetivo comunitario más que individual, resaltando en particular una intervención que respete la importancia de los lazos familiares y comunitarios ([Funes, 1992](#); [Trotter, Baidawi, y Evans, 2015](#); [Vázquez, 2012](#)).

Es por ello fundamental el trabajo conjunto entre un experto en intervención familiar y el cuidador del joven infractor para mejorar las habilidades parentales de los progenitores, aumentar las relaciones familiares, incrementar el apoyo de las redes sociales, fomentar la asistencia a clase y los logros del adolescente, y reducir la asociación del joven con compañeros delincuentes. Este trabajo con familias debe ir dirigido a ([Trotter et al., 2015](#)): identificar alguna conexión o lazo común con una persona significativa de la familia extensa (o contexto) para construir el entendimiento y la confianza entre los jóvenes y sus familias; elaborar una estrategia de aproximación al joven basada en un enfoque familiar; y establecer unos conceptos claros sobre la naturaleza y el propósito de la intervención (y si es posible una alianza positiva) que incluya a la familia o al tutor.

Desde hace unos años, las directrices internacionales definidas y promovidas por organismos y entidades como la UNESCO, la OCDE o la ONU, son claramente favorables a la educación inclusiva. El ímpetu que estas instituciones han depositado en la educación inclusiva parte del hecho de que se entiende la educación como instrumento de inclusión social, como promotora de una ciudadanía respetuosa con los derechos de todas las personas, y que por lo tanto convive en igualdad de oportunidades. Ésta ha sido también sin duda la voluntad y el anhelo de muchas de las familias. Con esta finalidad las investigaciones en educación tienen que estar al servicio de las personas, y contribuir a transformar de forma innovadora las situaciones que viven los niños y los jóvenes infractores y sus familias.

La igualdad de oportunidades es un principio que a menudo ha sido mal interpretado. Esta interpretación seguramente proviene de la versión que se pone en práctica del concepto. Lema (2010) señala que, con una versión minimalista de este principio, con la simple universalización de los sistemas educativos, ya se consideraría que se está promoviendo este derecho. Ahora bien, con una versión más amplia no sería suficiente con este requisito mínimo, y por lo tanto estaríamos lejos todavía de garantizarlo en las condiciones actuales. Es importante no perder de vista que, para preservar la igualdad de oportunidades, lo que en realidad hace falta que se ponga en práctica es la equidad. En este sentido, las directrices de los centros tienen que ir dirigidas a garantizar las medidas necesarias para que se pueda desarrollar una educación inclusiva y de calidad para todos y cada uno de sus integrantes, independientemente de sus condiciones de partida. Una educación, por tanto, que pone los esfuerzos en contribuir a una sociedad más justa ([Ainscow, Dyson, Goldrick, y West, 2012](#)). Así pues, el niño y el joven infractor tendrían que poder encontrar las condiciones necesarias para su desarrollo y bienestar en los entornos ordinarios, de forma que su inclusión fuera efectiva y pudieran disfrutar de una vida lo más normalizada posible y en igualdad de oportunidades.

En este artículo se expone específicamente el trabajo que en un Centro Socioeducativo de las Islas Baleares, España, se desarrolla con las familias para que menores infractores en situación de cumplimiento de medidas judiciales vuelvan a ser alumnos exitosos. Desde el *Programa de Intervención Familiar* (PIF) se hace un trabajo continuo y cíclico de reorganización de las relaciones sociales y familiares, cuyo objetivo es conseguir nuevas pautas de funcionamiento más funcionales y constructivas entre los miembros de la familia. Desde otros programas se refuerza esta labor de forma transversal, con el fin de apoyar la intervención que se lleva a cabo con las familias. Todo ello tiene una sólida base teórica, reflejo de los años de experiencia y del sentir común del grupo de trabajo que lleva adelante este proyecto ([López, 2006](#); [López y Muñoz, 2007](#)). Los protagonistas de esta experiencia son jóvenes (también alumnas/os) con unas necesidades educativas y personales muy específicas, que vivirán fuera de su contexto familiar, escolar y social durante un tiempo (semanas, meses o años, según cada caso). Esto no significa que se les desvincule de ese círculo: el objetivo es trabajar con todos sus referentes contextuales para que el retorno se realice con la mayor garantía de éxito, lo que hace imprescindible un trabajo coordinado con todos los agentes implicados.

Marco normativo y líneas de intervención psicosocial con los menores infractores y sus familias

Muchas veces la problemática psicosocial que afrontan estas/os jóvenes, menores infractores, es el resultado de sus circunstancias sociales y familiares. Sin embargo, para obtener un pa-

norama claro sobre estas condiciones es necesario definir y diferenciar la problemática que presentan, considerándola incluso desde la perspectiva legal.

El éxito y el fracaso suelen ir ligados a la pertenencia a un grupo social y al nivel cultural y/o económico. Las élites siempre han gozado de mayor éxito académico y más oportunidades sociales. No obstante, la tendencia en los últimos años ha variado por la incompetencia de algunas familias para dar respuesta a unas/os hijas/os poco habituados a las exigencias del entorno. El fracaso académico suele acentuarse a partir de la educación secundaria, donde las instituciones pensadas para dar respuesta a las desigualdades se van convirtiendo cada vez más en excluyentes, y donde, al margen de su finalidad, van separando al alumnado exitoso del que no consigue superar las exigencias que el sistema ha generado. Esta situación no es fácilmente modificable. La educación inclusiva, por contra, supone adoptar otro tipo de pensamiento y una postura crítica justamente contraria a la teoría y la práctica educativas basadas en la selección, la competición y el individualismo (Barton, 2009). La educación inclusiva huye del instrumentalismo, que aprovecha la educación para conseguir los objetivos económicos de la sociedad, favoreciendo la enseñanza y el aprendizaje de forma competitiva y jerárquica, seleccionando y diferenciando los alumnos de modo que conduce a la reproducción de las desigualdades (Barton, 2003). En la educación inclusiva “la consecución de un objetivo curricular concreto no siempre es la única, ni tan siquiera la principal, meta para garantizar el éxito y la felicidad en la vida” (Stainback, Stainback, y Moravec, 1999, p. 85).

La Constitución Española (1978) reconoce en su artículo 27 el derecho a la participación efectiva de todos los sectores afectados en la educación, mientras que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), pone el foco de atención en la familia cuando subraya que “las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y contar con sus decisiones”. Por su parte, el Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares, de conformidad con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, reglamenta en su artículo 32 la participación de los padres y tutores legales en el proceso educativo. Reconoce también en sus Anexos, dedicados a la estructuración del currículum a lo largo de las diferentes materias, la importancia del acompañamiento a la familia, así como su intervención en el desarrollo del currículum y el apoyo a sus hijos en la evolución del proceso educativo, y determina que sean los centros educativos los que proporcionen las condiciones necesarias para su cumplimiento. Es importante remarcar que en su artículo 13 establece la necesidad de fomentar “el aprendizaje de la prevención y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social [...]”. En esta misma dirección, en el artículo 8.8 sobre el proceso de aprendizaje y atención personalizada, prescribe que el centro va a contribuir a este proceso desde la acción tutorial, implicando a los alumnos y sus familias en el funcionamiento del centro.

En materia penal, la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal (LORPM), es la ley vigente que se aplica a menores infractores en España. Considera menores infractores a aquellas personas jóvenes, entre los 14 y los 18 años de edad, que cometen un hecho tipificado como delito o falta en el Código Penal o las leyes penales especiales. Las medidas que se adoptan están orientadas hacia la efectiva reinserción social, estableciendo la competencia de las Comunidades Autónomas para su ejecución, bajo el control del Juez de Menores.

Asimismo, en su artículo 7 define las medidas susceptibles de ser impuestas a los menores y las reglas generales de determinación de las mismas.

Durante el cumplimiento de estas medidas existe el compromiso por parte de los centros socioeducativos, donde se ejecutarán éstas, de desarrollar los programas necesarios para garantizar procesos de retorno al contexto social de manera exitosa y positiva. Uno de esos programas es el que describe este artículo dirigido al trabajo con familias desde una perspectiva integral.

La familia, la escuela y la comunidad deben elaborar programas integrales de atención a los menores para prevenir las situaciones de riesgo, que proporcionen herramientas que les ayuden en su competencia social para mejorar en todos los ámbitos de su vida (Germán y Ocariz, 2009; Vásquez, 2003), realizando dinámicas conjuntas dirigidas a optimizar la comunicación y la relación entre hijos y familias (Rey, 2014).

Pero en nuestro contexto son pocos los estudios relativos a la escuela y menores infractores o centros de justicia juvenil que incluyen a la familia como parte de los mismos. La línea general son programas dirigidos al afrontamiento de problemas específicos (consumo de tóxicos, reducción de conducta antisocial, o violencia filio parental entre otros), y basados en una intervención muy fraccionada donde se suele trabajar con familias y menores, pero usualmente no de manera unificada. Tampoco se han encontrado programas en los que se incluya como una parte importante al profesorado del ámbito de enseñanza reglada. No debemos olvidar que los menores infractores se encuentran en edad escolar (obligatoria o post-obligatoria), por lo cual hablar de una intervención global es incluir el ámbito escolar. Es importante recordar que el objetivo final es la reinserción exitosa del menor en su contexto escolar, familiar y social.

El diseño de programas que implican a la familia para tratar de disminuir las dificultades que pueden darse dentro de la dinámica familiar, y que llevan al internamiento de alguno de sus miembros menores o jóvenes, y a generar pautas más funcionales de relación, pasaría por conocer cuáles son las características que definen la estructura y funcionamiento en este tipo de familias. De forma general podrían señalarse:

- *Reglas o normas*: ausencia de reglas y normas, y cuando las hay son normas implícitas y metarreglas.
- *Comunicación*: falta de comunicación por escasa presencia de las figuras paternas en el hogar (si no están, no se comunican), hostilidad y agresividad verbal (discusiones, gritos, amenazas, insultos e indiferencia).
- *Dinamismo*: límites difusos entre subsistemas parental y filial; incapacidad para reconocer, atribuir y manifestar la importancia de cada miembro para el otro; incapacidad para negociar; falta de apoyo, unión y convivencia; pérdida considerable de valores familiares (actividades en familia de tipo doméstico, reuniones familiares escasas y cuando las hay son hostiles...); desintegración familiar.
- *Actitudes educadoras*: la representación de la autoridad suele estar centrada en la madre y en otros miembros de la familia como los tíos. Los estilos educativos son autoritarios y carentes de afectividad, lo que contribuye a generar un ambiente familiar caracterizado por la agresividad, y a construir procesos sociales inestables en los cuales la imagen del delito es resignificada por los actores sociales como flexible frente a las exigencias del día a día caracterizado por la violencia o el maltrato (Amarís et al., 2005; Fonagy et al., 2013). También pueden existir pautas educativas indiferentes, propias de padres con escasa implicación en la crianza y la educación (Fonagy et al.,

2013), fríos y distantes con sus hijos, poco sensibles a sus necesidades; y ausencia de normas, pero en ocasiones el control que ejercen es excesivo sometiéndoles a fuertes castigos sin mediar ninguna explicación o razonamiento de la conducta indebida, por lo que el menor no acata normas, y se convierte en insensible a las emociones de los demás (baja empatía) y muy vulnerable a conflictos personales y sociales.

Igualmente, cada contexto escolar y social tiene sus propias características que deben conocerse y concretarse. Ello induce a pensar que construir la capacidad para desarrollar una implicación de las familias en los centros que se encargan de atender a jóvenes precisa de la creación de una comunidad cívica entre familias y centros, pues estos últimos funcionan si tienen como contexto ecológico la comunidad (Bolívar, 2006). Por ello es necesario diseñar proyectos y prácticas innovadoras que permitan a la escuela trabajar con las familias y la comunidad de manera conjunta, generando relaciones de calidad en la consecución del éxito y la felicidad de los individuos. Una de las bases del programa que presentamos es un trabajo paralelo entre los implicados en una primera fase, pero con actuaciones conjuntas que conectan a profesionales, menores y familias en fases posteriores.

Programa de Intervención Familiar (PIF) dirigido a familias de menores infractores

El trabajo que se presenta se contextualiza en uno de los tres Centros Socioeducativos donde se ubican aulas de un Instituto de Enseñanza Secundaria de Palma de Mallorca, vinculado a través de un convenio a la Fundación S'Estel del Gobierno Balear que gestiona los centros de menores en las Islas Baleares. Este Centro ejecuta medidas privativas de libertad marcadas por la LORPM. Acoge a estudiantes de entre 14 y 21 años (ya no son menores, pero han delinquirado antes de cumplir la mayoría de edad) que tienen que cumplir una medida judicial de internamiento firme o cautelar en régimen: a) cerrado; b) semiabierto; c) abierto; y d) internamiento terapéutico en régimen cerrado, semiabierto o abierto. Actualmente tiene una capacidad para 17 plazas.

No es un centro escolar que abre unas horas al día o que se dedica sólo a la formación académica, sino de un centro de internamiento activo las 24 horas del día donde las/los jóvenes van a vivir a tiempo completo durante un período mínimo de tres meses, con lo cual estarán fuera de su contexto familiar, escolar y social habituales.

El Centro tiene como finalidad la ejecución de todas las medidas de internamiento privativas de libertad. Para ello asume como objetivo principal posibilitar, durante el tiempo que dure la medida, el trabajo con los jóvenes de manera integral para potenciar una inserción social, educativa y/o laboral real y efectiva. No sólo promueve una intervención individual dirigida a fomentar la autonomía, la responsabilidad y el desarrollo moral como los tres pilares básicos, sino que también dirige sus actuaciones hacia una perspectiva contextual donde la familia es uno de los pilares fundamentales a considerar. Con este propósito, durante el curso 2005-2006 implantó el Programa destinado a familias que se describe.

Perfil del alumnado y sus familias

La adolescencia es un momento de transición delicado y de grandes cambios producidos de una manera acelerada en un período cronológico muy corto, puesto que se trata de una etapa

de cinco o seis años en el ciclo vital. Implica cambios en diferentes esferas de la vida de las/los jóvenes (biológicos, sociales, personales, etc.). Además, representa una fase trascendental, el tránsito a la vida adulta, con todo lo que ésta supone. La falta de concordancia entre lo que la/el joven necesita y la respuesta que encuentra puede provocar sentimientos de angustia, temor, incertidumbre, etc., que no en pocas ocasiones desembocan en problemas como se ha descrito anteriormente. Si éstos no se canalizan de manera adecuada surgirán los primeros momentos de desadaptación. Consecuencia de ello podemos encontrar el perfil típico de los menores internos en el Centro: adolescentes problemáticos/adolescentes con muchos problemas; menores con problemas graves del comportamiento (Orrego, Painob, y Fonseca-Pedreroc, 2016); objetores escolares; desarraigados del núcleo familiar; transgresores de normas; inconformistas y "enfadados con el mundo"; en privación de libertad por medida judicial.

En definitiva, se trata de jóvenes de gran potencial, pero con pocas habilidades para poder desarrollarlo. Estos adolescentes, que por diferentes circunstancias han dejado de sentirse como tal, entran en una espiral destructiva para sí mismos. Necesitan un entorno que les valore y crea en ellos para empezar a evolucionar como personas, y también como alumnos. Está claramente demostrado que en el perfil social de estos alumnos destacan la influencia social y los aspectos socioculturales (Marchesi, 2004).

El perfil de las familias de estos jóvenes ha variado de manera considerable en los últimos años, desde familias de estructura pobre e inestable, de minorías étnicas o en condiciones de deprivación ambiental importantes, a familias aparentemente estructuradas, estables, de nivel socioeconómico medio-alto y con un ambiente en principio favorable. Pero, a pesar de este cambio significativo, la mayoría de familias tiene un denominador común que se refleja en los siguientes aspectos: ausencia de límites; pautas educativas inconsistentes (por abandono o por sobreprotección); desarraigo, falta de sentimiento de pertenencia; ausencia de canales de comunicación constructivos; objetivos y/o metas de vida contrapuestos.

En la actualidad, como la población es multicultural, se crea un espacio de intercambio y comunicación entre familias de distintos orígenes, y las actividades conjuntas realizadas posibilitan compartir diferentes valores, visiones educativas...

Perfiles profesionales

El equipo del Centro está compuesto por un grupo de profesionales cohesionando formado por personal técnico y educativo (educadores y trabajadores sociales, pedagogos, psicólogos, maestros y profesores de secundaria), personal de cocina y limpieza, y el equipo de seguridad. Todos ellos comparten un objetivo común: promover procesos de éxito hacia la reinserción social. Para ello cada uno asume su rol y genera herramientas para ir dando respuesta a las necesidades que se van planteando desde su formación y especialidad. Es la figura del trabajador social la que se implica de manera más directa en el trabajo con las familias, siempre en colaboración con el grupo de profesionales indicados.

Objetivos

Tal y como se ha ido avanzando, el objetivo principal y meta común de intervención en el Centro es promover, desde un abordaje individual, la educación integral de los jóvenes (que además son alumnos), proporcionándoles las herramientas necesarias que les ayuden a desarrollar sus competencias social, emocional y de vida cotidiana, necesarias para ser capaces de afrontar la

realidad con los recursos personales apropiados, posibilitando una adecuada y exitosa inserción familiar, escolar y social.

De forma particular, el objetivo familiar que se pretende conseguir en el PIF se ha formulado desde una doble vertiente: *individual* hacia el menor, y *contextual* hacia la reorganización del sistema familiar.

Actuaciones (planteadas desde una doble línea de acción)

A. Dirigidas hacia el propio individuo

Esta línea de actuación va dirigida a dotar al joven de herramientas y estrategias para su reinserción en su núcleo familiar de referencia, y consecuentemente su reinserción social y escolar a través del desarrollo al máximo de sus capacidades.

B. Dirigidas a la coordinación e intervención con y en el núcleo familiar

Desde esta línea se procura identificar el vínculo más importante para la/el joven, generar y mantener el contacto regular con esa persona, y a ser posible con los demás miembros de la familia, y con el centro escolar de referencia del alumno. El trabajo con la familia va dirigido a reorganizar y reajustar el contexto familiar para que el regreso del menor tenga ciertas garantías de éxito.

Metodología

Los menores que ingresan en un centro de internamiento por haber cometido actos delictivos sufren un acontecimiento traumático, que supondrá un gran coste emocional tanto para ellos mismos como para su familia. Conseguir la no estigmatización del menor, sino considerarlo como un adolescente con problemas graves de conducta, pero con capacidad para cambiar, y no individualizar en él el problema, concibiéndolo como parte de la dinámica familiar, se torna en una pieza clave en la intervención (Coy y Torrente, 1997).

Es fundamental tener presente que no se trata de familias que solicitan voluntariamente ayuda por entender que el comportamiento de sus hijos desestabiliza el equilibrio familiar, sino que son los profesionales de los centros quienes proponen la intervención individual solamente o incluyen a la familia en la intervención, convirtiéndola en usuaria forzosa por derivación del Juzgado de Menores.

Asimismo, motivar e implicar a la familia dentro del proceso es por tanto el primer paso dentro de las acciones del PIF, esto es, conseguir que la familia se convierta en "compradora" del Programa. A partir de este momento, la intervención va encaminada a conseguir el acercamiento del joven a su familia y viceversa, a través de la generación y desarrollo de nuevas competencias y habilidades propias del ciclo evolutivo familiar en el que se encuentran (familias con hijos adolescentes): habilidades parentales, de comunicación y de negociación.

El proceso de internamiento se inicia con un trabajo dirigido a la reorganización del contexto del menor, donde el ambiente familiar está en el punto de mira. Por lo cual no hay o no debería haber ningún "corte" o aislamiento del núcleo familiar, aunque sí es cierto que comienzan a generarse los reajustes necesarios desde el contacto telefónico que se produce el primer día, y se va trabajando a medida que se celebran las primeras entrevistas y los primeros encuentros.

Desde ese primer momento, tanto el menor como su familia son invitados a participar en el PIF, donde se interviene desde un modelo sistémico, y que consta de las siguientes fases:

- *Obtención de información del núcleo familiar:* como paso previo, se recaba información relativa tanto de la estructura

como de la dinámica familiar, estilos educativos, límites y normas, relaciones de poder, formas de comunicación y otros hitos propios de los sistemas familiares, con el fin de diseñar la posterior actuación orientativa. Esto se hace a través de las instituciones y de los profesionales que han estado implicados en el caso (equipo técnico y educativo de fiscalía, escuela, protección de menores, servicios sociales comunitarios, educadores de medio abierto...) y se completa en momentos posteriores con las entrevistas a las familias.

- *Entrevista inicial del equipo técnico y educativo con la familia o tutor del menor, y/o personas vinculadas:* se realiza una primera entrevista para contrastar la información obtenida por los agentes mencionados, se solicita información adicional de utilidad para planificar el trabajo con el adolescente, se inicia la relación terapéutica, y se programa una forma de trabajo conjunto con objetivos a corto y medio plazo para la familia y para el menor. Se acuerdan las sesiones posteriores.
- *Visita al domicilio familiar del menor:* el personal del equipo técnico se desplaza al domicilio para valorar las condiciones del entorno físico donde se incorporará el menor, procurando construir la relación empática con el acercamiento a la familia fuera de la institución.
- *Reuniones periódicas con el equipo técnico:* durante las cuales se realiza la intervención y se va evaluando el grado de cumplimiento de los objetivos. Se programan mensualmente con una duración aproximada de una hora, en las que se abordan las necesidades que van surgiendo, y valoran los reajustes necesarios.
- *Reunión final:* se valora exhaustivamente el proceso que ha seguido el menor y se determina su inserción en el entorno familiar y social.
- *Seguimiento:* es responsabilidad de otra institución externa al Centro. Recae en manos de los delegados de libertad vigilada, educadores sociales que forman parte de la Dirección General de Menores y Familia del Gobierno de las Islas Baleares.

Completando estas fases del Programa, y debido a las características de la situación (privación de libertad), se ofrecen:

- *Llamadas telefónicas:* se permite al menor mantener un contacto familiar a través de llamadas telefónicas, dos semanales desde el Centro bajo la supervisión del educador. Por su parte, la familia podrá realizar también llamadas dentro de un horario estipulado y pactado.
- *Visitas:* el Centro dispone también de un horario de visitas de los familiares que son supervisadas por un profesional del mismo.
- *Salidas familiares:* se planifican salidas familiares en función del horario laboral y la disponibilidad de los familiares. Antes de cada salida se pactan una serie de compromisos que han de asumir tanto las familias como los menores, quedando reflejado por escrito y firmado por los implicados (por ejemplo, la realización de deberes escolares del aula, o no discutir durante las salidas).
- *Taller de familias:* se realizan talleres complementarios de competencia emocional y social para los menores y sus familias. A través de sesiones grupales con todos los miembros que acudan, se fomenta su participación activa en el proceso educativo de los jóvenes. El objetivo de estos talleres tiene su razón de ser en la necesidad de incidir en el contexto familiar de los chicos y chicas, fundamental

para que el retorno familiar cobre eficacia y los cambios que se realicen dentro del sistema familiar perduren en el tiempo al observar beneficios. A través del “reencuadre” se intenta transmitir que el internamiento de un alumno menor o joven supone un acontecimiento traumático para toda la familia, pero que este hecho puede vivenciarse como una oportunidad para que ambas partes adquieran nuevas formas de relación y de convivencia más funcionales. El taller de familias se realiza de manera mensual y finaliza con un espacio de encuentro de familiares y jóvenes. Este espacio es un momento muy enriquecedor ya que los padres (tutores o familiares) pueden compartir, en un ambiente informal de no juicio y no moralización, tiempo con sus hijos, con los compañeros de sus hijos y con otras familias que se encuentran en la misma situación. Con frecuencia se invita a profesionales que imparten módulos y charlas de distintos temas relacionados con la familia, la adolescencia, la educación para la salud (drogas, alimentación...), etc.

- *Jornadas de presentación de proyectos y actividades:* también se organizan anualmente encuentros escolares para que las familias puedan conocer el trabajo que se hace en el aula escolar. Dichas jornadas se preparan de manera conjunta desde el Programa de Intervención Familiar y el Programa Escolar del Centro.
- *Fiestas familiares:* al final de cada trimestre se organiza una fiesta a la que se invita a los familiares, donde los propios jóvenes preparan la comida que ofrecen a sus padres, tíos, hermanos... Durante estas fiestas se proyectan vídeos para compartir en familia, se exponen fotografías pinturas, etc., realizadas por ellos durante las actividades en el Centro, y se les entrega a las familias un ejemplar de la revista que también es elaborada por los alumnos.

Medios y recursos

Como se ha adelantado, la primera fase se desarrolla en las dependencias del Centro, comenzando con llamadas telefónicas y posteriormente con visitas que tienen lugar en una sala habilitada para recibir a las familias (con o sin los menores o jóvenes) e iniciar un proceso de colaboración. Para que se celebre la primera visita se ha de establecer una primera entrevista entre familia y los profesionales del Centro vinculados al PIF y al Programa Escolar sin la presencia del alumno.

En fases posteriores se inicia el trabajo en el contexto de referencia de cada alumno: casa/barrio/zona del núcleo familiar directo y familia extensa. A partir de visitas guiadas, salidas de fin de semana supervisadas o estancias con pernocta sin supervisión, pero bajo contrato familiar, se va trabajando con el usuario y con las familias cómo tienen que ser esas salidas y qué tipo de relaciones y situaciones se tienen que ir generando.

Además, todo este proceso se ve enriquecido por otros profesionales (técnicos de los Servicios Sociales o del Departamento de Protección de Menores) que aportan pautas, apoyo y asesoramiento en el proceso de reinserción. La mayoría de los menores internos ya han tenido contacto con servicios/agentes de esta red social. Igualmente se extiende una invitación a profesorado universitario (hasta el momento de las Universidades de las Islas Baleares, de Burgos y de Vic, por el perfil académico de los profesionales convocados) para trabajar de forma conjunta en materia de investigación inclusiva, capacitación e innovación (Álvarez-Arregui, Rodríguez-Martín, Agudo, y Arreguit, 2017) en el ámbito de los menores y jóvenes que han cometido delitos.

Evaluación

Durante el desarrollo de los talleres, jornadas y fiestas, el equipo técnico y educativo registra en un cuaderno de campo las valoraciones espontáneas realizadas por los miembros asistentes. Al finalizar la medida de internamiento, las familias de los jóvenes responden a un cuestionario confidencial y anónimo de satisfacción administrado por la Fundación S’Estel. Tanto es así que carece de preguntas sociodemográficas. El cuestionario consta de ocho preguntas, teniendo algunas de ellas diferentes apartados, y una casilla de comentarios abiertos. En relación al trabajo familiar, se recogen dos preguntas: una se dirige a conocer el grado de participación y satisfacción con el programa de familias; y la otra busca posibles vías de intervención para la mejora de la relación familiar desde el punto de vista de las propias familias y la repercusión del proceso general de internamiento en la familia.

El cómputo de menores internados en los cuatro últimos años se recoge en la Tabla 1 (los datos referidos a 2017 son parciales). En todos los casos los menores tienen familias reconocidas o legales. Se considera participación en el PIF, tal y como se ha indicado en epígrafes anteriores, que las familias hayan acudido a las entrevistas de intervención o reuniones periódicas con el equipo técnico-educativo, y además, hayan participado en al menos un taller complementario por trimestre.

Tabla 1. Perfil de los participantes.

	Años			
	2014	2015	2016	2017
Menores internos	26	24	35	(27)
Familias legales reconocidas	26	24	35	(27)
Familias que han participado en el PIF	11	8	15	(12)
Cuestionarios cumplimentados:				
Familias participantes en el PIF	11	8	15	(9)
Familias no participantes en el PIF	3			(3)

Por otro lado, de los cuestionarios de satisfacción cumplimentados por las familias participantes en el Programa se extraen los datos mostrados en las Tablas 2 y 3:

Tabla 2. Valoraciones recibidas del PIF.

Valoración	Años			
	2014	2015	2016	2017
5	5	6	15	(4)
4	4	2		(5)
3	2			
2				
1				
0				
Total de valoraciones	11	8	15	(9)
Valoración media	4,27	4,75	5,00	(4,44)

Tabla 3. ¿Consideras que el internamiento de tu hijo/a menor ha mejorado las relaciones familiares? (familias participantes en el PIF)

	Años			
	2014	2015	2016	2017
Sí ha mejorado	11	8	14	(9)
No ha mejorado				
No sabe / no contesta			1	

En el momento de elaborar este cómputo aún no había finalizado el año 2017, y de los 27 menores internos, 12 ya habían finalizado sus medidas cautelares o de privación de libertad, culminando el proceso de reinserción, y regresando a su contexto social, familiar y escolar de referencia. De los 15 menores que continuaban internados, había familias participando en el PIF, por lo que aún no se les había facilitado el cuestionario. Las familias de estos 12 menores reinsertados habían cumplimentado el cuestionario. Las nueve que participaron en el PIF consideraron que el internamiento había mejorado las relaciones familiares. Por el contrario, de las tres familias que no participaron en el Programa, una señaló que no habían mejorado las relaciones y las otras dos no contestaron.

De las aportaciones más cualitativas señaladas por las familias en los cuestionarios, los padres reconocen el acompañamiento que el equipo técnico y educativo durante el desarrollo de los Programas:

- *“Me he sentido muy acompañado por parte de los maestros y trabajadora social en el proceso formativo de mi hijo”* (junio, 2017).
- *“Participar del taller de familias me ha ayudado a entender más a mi hija y a no sentirme tan sola”* (mayo, 2017).

En las valoraciones de las familias procedentes del cuaderno de campo del equipo técnico y educativo durante la realización de los talleres, se refleja la evolución de los menores en torno al reconocimiento de su rol como alumnado competente:

- *“Hacía muchos años que no me sentía orgulloso de mi hijo”* (padre tras presenciar cómo presentaba un proyecto de investigación de Ciencias Sociales, marzo, 2016).
- *“Nunca me habían hablado de mi hijo como un buen alumno”* (mayo, 2015).
- *“Me ha sorprendido la profesionalidad de mi niña, se ha tomado súper en serio la presentación del catering”* (madre tras una merienda preparada por los alumnos del FPB de cocina, curso del cual es alumna su hija, octubre, 2014).
- *“Ahora me ayuda en casa a hacer comidas y cenas, se ha convertido en mi pinche”* (madre de un alumno del FPB de cocina durante uno de los talleres, mayo, 2014).

Conclusiones

La familia cumple una función muy importante dentro del proceso de socialización de los adolescentes (Sanz et al., 2004). Precisamente por esta razón el menor internado necesita la seguridad y sobretodo la afectividad de una familia durante este proceso. Aun así, tal y como hemos podido comprobar, las familias de menores infractores usuarias de los programas de intervención no siempre promueven el establecimiento de vínculos que contribuyen al desarrollo adecuado de habilidades para afrontar la vida cotidiana en la sociedad. Al contrario, en múltiples ocasiones construyen dinámicas generadoras de conflicto que repercuten negativamente en las/los jóvenes que son internados, siendo esto un factor de riesgo que puede generar más desestabilidad, conflictividad y problemas psicosociales (Amarís et al., 2005) e incluso generar depresión como apuntan Ibabe et al. (2014). Este hecho reafirma la importancia y la necesidad de programas de trabajo con las familias como el presentado con la finalidad de que se conviertan en un elemento favorable en el proceso de inclusión.

Los problemas de la delincuencia juvenil deben ser vistos y tratados desde las principales unidades de socialización del jo-

ven: la familia, la escuela, los iguales o amigos, y la comunidad (Egido, 2015; Garreta, 2017; López, 2014). Así pues, es importante que los profesionales de las distintas instituciones responsables de llevar a cabo el proceso de reinserción de los menores infractores tengan en cuenta a la familia en sus actuaciones. Los jóvenes infractores no pueden ser tratados de forma aislada si se quieren tener ciertas garantías de éxito en dicho proceso, sino dentro de un marco comunitario más que individual, resaltando en particular una intervención que respete la importancia de los lazos familiares y comunitarios como elemento clave en la reinserción (Funes, 1992; Trotter et al., 2015; Vázquez, 2012).

Tal y como hemos visto en este trabajo, algunas de las prácticas llevadas a cabo para dar apoyo a las familias, y las posibilidades que éstas tienen de intervenir en la educación de sus hijos e hijas, pueden ser limitadas. Es por ello que Collet y Tort (2008) exponen la necesidad de que la participación de las familias esté contemplada y promovida también de forma más concreta y exhaustiva a nivel legislativo. Así como también sería interesante disponer de normativas que dieran apoyo a programas como el presentado para optimizar las relaciones socio-familiares y contribuir al retorno de estos menores, y convertirlos en alumnos competentes y ciudadanos responsables.

Las limitaciones en el Programa descrito se encuentran principalmente en la fase de seguimiento. Por una parte, el cuestionario de satisfacción no contiene preguntas relativas a datos sociodemográficos, lo que dificulta establecer comparaciones a la luz de la literatura científica (por ejemplo, la mayor participación de la madre en el PIF, dato que es referido por el personal del Centro, corroboraría el perfil de autoridad centrada en la figura materna). Por otra parte, la dificultad para conocer información relativa a la reinserción escolar del menor o del propio proceso de reinserción impide una evaluación profunda de la eficacia del mismo, dado que no existe una base de datos que permita el cruce de datos del internamiento y del proceso posterior al mismo (por ejemplo, finalización de estudios). La LORPM tampoco facilita este análisis, al establecer que un menor no puede ser vinculado a ningún centro de menores después de haber cumplido la medida prescrita.

Si bien se están intensificando las coordinaciones pre- y post-internamiento entre los profesionales implicados en el circuito de justicia juvenil, parece imprescindible tener en consideración la idea de elaborar además un protocolo oficial de intercambio de información que permita a equipos técnicos y educativos de las entidades implicadas en la atención a menores, que supervisan las medidas de libertad vigilada, dar continuidad a las intervenciones del menor y su proceso de reinserción.

Finalmente cabe señalar que el hecho de que las familias vean a sus hijos como alumnos con éxito en el sistema educativo y futuros ciudadanos comprometidos hace que la confianza en ellos y en sí mismos aumente. En consecuencia, el proceso formativo debe ir estrechamente ligado al familiar de manera constante, tomando importancia la promoción de unas relaciones eficaces y recíprocas entre familias y profesionales de la escuela (Collet, Besalú, Feu, y Tort, 2014). A esta acción educativa compartida hay que sumarle la participación activa de los agentes sociales comprometidos con la atención a estos menores, para seguir caminando con paso más firme y coordinado hacia una educación inclusiva de éxito.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.

- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Agudo, S., y Arreguit, X. (2017). Inclusive ecosystem model for the management of knowledge, training and innovation: progress, difficulties and challenges. *Aula Abierta*, 46, 97-104.
- Amarís, M., Amar, J., y Jiménez, M. (2005). Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 141-174.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion*. Conferencia magistral presentada en el Institute of Education Centenary Lectures. Recuperado de <https://goo.gl/KJS12x>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Cagigal, V. (Coord.) (2009). *La orientación familiar en el ámbito escolar*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos: un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 7-33.
- Collet, J., y Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 57-60.
- Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311. Referencia: BOE-A-1978-31229.
- Coy, E., y Torrente, G. (1997). Intervención con menores infractores: su evolución en España. *Anales de Psicología*, 13(1), 39-49.
- Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares (Decreto 34/2015, de 15 de mayo). *Butlletí Oficial de les Illes Balears/Boletín Oficial de las Islas Baleares*, núm. 73, 2015, 16 de mayo. Referencia: 8751.
- Egido, G.I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa. Revista del Consejo General del Estado. Segunda Época*, 4(7), 11-17.
- Fonagy, P., Butler, S., Goodyer, I., Cottrell, D., Scott, S., Pilling, S., Eisler, I., Fuggle, P., Kraam, A., Byford, S., Wason, J., Haley, R., y Haley, R. (2013). Evaluation of multisystemic therapy pilot services in the Systemic Therapy for At Risk Teens (START) trial: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 14(265), 1-19.
- Funes, J. (1992). *Criterios para la incorporación social de los menores infractores. Encuentros sobre servicios sociales y reinserción social de delincuentes y jóvenes inadaptados*. Sevilla: Instituto Andaluz de Servicios Sociales.
- Garreta, J. (Coord.) (2017). *Familias y escuelas: Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Germán, I. y Ocariz, E. (2009). Menores infractores/menores víctimas: hacia la ruptura del círculo victimal. *Eguzkilore*, 23, 287-300.
- Ibabe, I., y Jaureguizar, J. (2011). Perfil psicológico de los menores denunciados por violencia filio-parental. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 9(6), 1-19.
- Ibabe, I., Arnosó, A., y Elgorriaga, E., (2014). Behavioral problems and depressive symptomatology as predictors of child-to-parent violence. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6(2), 53-61. doi:10.1016/j.ejpal.2014.06.004.
- Lema, C. (2010). El impacto en la educación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En M.A. Casanova y M.A. Cabra (Coords.), *Educación y Personas con discapacidad: Presente y Futuro* (p. 31-65). Madrid: Fundación ONCE.
- Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación (LODE) (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio), *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159, 1985, 4 de julio. Referencia: BOE-A-1985-12978.
- Ley Orgánica reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM) (Ley Orgánica 5/2000, 12 de enero). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 13, 2000, 2 de enero. Referencia: BOE-A-2000-641.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, 2013, 10 de diciembre. Referencia: BOE-A-2013-12886.
- López, N. (2006). El procés d'inserció socioescolar o socioformatiu per a joves amb mesures judicials de privació de llibertat. En J.R. Lago, G. Riera, O. Pedregosa, y J. Soldevilla (Coords.), *Cap a una Educació Inclusiva* (p. 497-511). Vic: Eumo.
- López, R.F. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- López, N., y Muñoz, M.J. (2007). El trabajo constructivo para la mejora de las relaciones socio-familiares con menores infractores: Centro Socioeducativo de menores "Es Fusteret". En M. Fernández e I. García (Dir.), *Orientación Familiar: Violencia Familiar* (p. 131-138). Burgos: Universidad de Burgos.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Orrego, J.M., Painob, M., y Fonseca-Pedreroc, E. (2016). Programa educativo «Trampolín» para adolescentes con problemas graves del comportamiento: perfil de sus participantes y efecto de la intervención. *Aula Abierta*, 44, 38-45.
- Rey, C. (2014). Menores infractores en centros de reforma: intervención y tratamiento psicológico. *Derecho y Cambio Social*, 37, 1-9.
- Sanz, M., Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, J., Muñoz-Eguileta, A., Galíndez, G., Cosgaya, L., y Nolte, M. (2004). *El conflicto parental y el consumo de drogas en los hijos y las hijas*. Bilbao: AE-FFA-Dirección de Drogodependencias del Gobierno Vasco.
- Stainback, S., Stainback, W., y Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback, y W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (p. 83-102). Madrid: Narcea.
- Trotter, C., Baidawi, S., y Evans, P. (2015). Good Practice in Community-based Supervision of Aboriginal Youth Offenders. *Australian Social Work*, 68(1), 5-18.
- Vásquez, C. (2003). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social (social development theories). *Revista de Derecho (Valdivia)*, 14, 135-158.
- Vásquez, L.D. (2012). Acercamiento estadístico a la realidad de los menores infractores en México: legislación y crimen organizado, nuevos desafíos. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1105-1114.



Transición de Secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén

Miguel Pérez Ferra, Rocío Quijano López e Inés Muñoz Galiano

Universidad de Jaén

RESUMEN

El artículo analiza la percepción que tienen los estudiantes de los títulos de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Jaén (España), sobre sus dificultades para integrarse en la nueva realidad académico-social. Mediante un estudio descriptivo-inferencial, con una muestra de 285 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo sistemático simple sin afijación, muestra integrada por: 67 hombres (23.6%), 218 mujeres (76.0%); 140 de Educación Infantil (48.8%), 143 de Educación Primaria (49.8%); El estudio pretende conocer la percepción de los estudiantes de primer año de los títulos de grado de Educación Infantil y Primaria, sobre su tránsito de Secundaria a la Universidad. Los análisis indican que los hombres tienen más dificultad que las mujeres para acceder a los servicios del campus; quienes no residen durante el curso con la familia evidencia mayor capacidad de socialización: nuevas amistades, trabajo en equipo o interacción con los profesores. Los estudiantes de tienen más facilidad para hacer nuevas amistades, para ayudar, trabajar en grupo e interpretar la información que oferta la universidad.

Palabras Clave: adaptación universitaria, enseñanza secundaria, educación superior, transición.

Transition from Secondary Education to University in the students of the titles of teacher of Infantile and Primary Education of the University of Jaen

ABSTRACT

This article analyses the perception of students of the Degree in Childhood Education and Primary Education at Jaen University (Spain) about their difficulties to become part of the new academic and social reality. A descriptive and experimental study with a sample of 285 students selected through a simple systematic sampling without fixation.

Survey composed of: 67 men (23.6%), 218 women (76.0%); 140 from Infant Education (48.8%), 143 from Primary Education (49.8%). This study intends to comprehend the perception of freshman students who major in Infant Education and Primary Education, as well as their transition from school to college. The analysis shows that men have more difficulties than women to access campus' services; those who don't reside in their family home show more social skills: they are good at making new friends, teamwork or interacting with their professors. Infant Education students can easily make new friends, help others, have an aptitude for teamwork and understanding university's information.

Keywords: univarsity adaptation, secondary education, superior education, transition.

Introducción

Es preocupación creciente en la Universidad la adaptación de los alumnos que inician sus estudios superiores a su nueva situación, sobre todo por la ansiedad e incertidumbre que evidencia ante lo nuevo, que los orientadores, la literatura especializada y la experiencia profesional del profesorado atribuyen a la tensión que genera lo desconocido y al estrés que produce afrontar situaciones sobrevenidas, de incierta resolución ([Carrión-Gutiérrez, 2017](#); [Motoca, Williams y Silverman, 2012](#)). Tomar decisiones ante situaciones desconocidas plantea la oportunidad de abrirse a nuevos horizontes o derivar hacia el

fracaso, pudiendo llegar al abandono de los estudios. "En sí misma la transición a la Universidad es un proceso complejo y multifactorial, que requiere del estudiante significativos y múltiples cambios y adaptaciones, comprendiendo un periodo aproximado de dos años" ([Aguilar, 2007, p. 2](#)).

Las cifras sobre fracaso académico/abandono de estudiantes universitarios de primer año son preocupantes. La Fundación Alternativas ([Peña, 2010](#)) sitúa la tasa de España en el 30%; la CRUE en su informe: "La universidad española en cifras" lo plantea entre el 5% y el 7%, realidad que se concreta en "...cifras elevadas de abandono, escaso rendimiento académico, cambio de carrera o de universidad..." ([Hernández-Armenteros y Pérez-](#)

[García, 2015, p. 30](#)), opinión compartida por [\(Conde-Rodríguez et al., 2017; Martelo, Acevedo y Martelo, 2018\)](#). Otros estudios indican que el rendimiento académico va asociado a: “los hábitos de estudio, a la asistencia regular a clase y la actitud positiva hacia la universidad” [\(Barahona, 2014, p. 37\)](#).

Lo afirmado urge a la Universidad a definir un espacio cultural que facilite la integración de los nuevos universitarios en una comunidad de principios e intereses compartidos, fundamentados en el Humanismo, que aportan su razón de ser a la Academia, ejemplificado en aquellas universidades que: “[...] no solo cultivan la investigación científica fundamental sino también [...] la educación humanística” [\(Díaz-Galino, 1998, p. 17\)](#). Cuando la Academia opta por esa concepción es más fácil la integración de los estudiantes y la generación y difusión de conocimiento.

El “ser” y “saber hacer” de las universidades constituyen el “leitmotiv” que dinamiza los procesos surgidos en las mismas, ambos permiten comprender las razones del abandono de los estudiantes y plantear respuestas colaborativas de mejora que garanticen un tránsito adecuado en sus estudios, facilitado por la tutorización entre iguales [\(Esteban, Bernardo y Rodríguez-Muñiz, 2016; Moriña, Cortés y Molina, 2017\)](#), que facilita el acompañamiento cotidiano al estudiante ante las vicisitudes que le surgen en los dos primeros años de estancia en la Universidad, tránsito que ha de ir precedido de visión prospectiva, estableciendo relaciones entre Secundaria y la Universidad, concretadas en la superación de la desconexión en los contenidos de las materias; en los desajustes entre los conocimientos previos que demandan los estudios universitarios y los que poseen los estudiantes al ingreso en la Academia y el desarrollo madurativo necesario, entre otros aspectos. Una formación universitaria de calidad ha de procurar coordinación efectiva entre responsables institucionales y agentes implicados.

La inserción del estudiante en la Universidad supone interacción y comunicación con los demás miembros de la comunidad universitaria, en especial con profesores y estudiantes, inserción que se inicia en la convergencia del desarrollo madurativo del estudiante con el clima académico de la institución, y se consolida con la altura intelectual y humana de la comunidad universitaria (acogida) y la adecuada elección de la titulación [\(Brindley y Parker, 2010; O’Shea, 2013\)](#).

La revisión de la literatura, las evidencias observadas por el profesorado y el análisis factorial exploratorio realizado define cuatro factores: “Integración del estudiante en la nueva realidad académico-social”, “adaptación a los nuevos procesos didáctico-curriculares”, “autonomía y seguridad personal” y “conocimiento y utilización de los servicios universitarios”.

La integración “académico-social” supone el inicio de nuevas amistades; capacidad de toma de decisiones; voluntad firme de pensar, decidir y realizar lo ideado, así como condiciones para integrarse en la nueva realidad cultural.

La confianza en uno mismo es la base afectiva para la acción y la integración del estudiante en su nueva realidad, que consolida la actitud favorable hacia el aprendizaje, que favorece la adquisición de conocimiento y de centrarse con quietud en el mismo, ya que “las emociones son constitutivas de la actividad de aprendizaje e importantes en el mantenimiento de la autoestima y la confianza, necesarias para su adquisición” [\(Värlander, 2008, p. 149\)](#). Especial atención en estos aspectos requieren los estudiantes desplazados, los procedentes de grupos minoritarios o poco reconocidos socialmente.

Las reflexiones precedentes son fundamentales para adaptarse a la nueva orientación didáctico-curricular, basada en la coherencia entre los elementos sustantivos del currículum

y orientada a que los estudiantes ejerciten los conocimientos aprendidos en situaciones y contextos diferentes, competencias. Adquiere relevancia el aprendizaje centrado en el estudiante, materializado en métodos de trabajo participativos, que promueven una autonomía activa, basada en el intercambio de información, experiencias, conocimientos y vivencias del alumnado [\(Díaz-Barriga, 2013\)](#), planteamiento que demanda adaptación, asumida más rápidamente por estudiantes con alto rendimiento y hábitos de estudio consolidados [\(Herrera, Nieto, Rodríguez-Conde y Sánchez-Gómez, 1999\)](#). A pesar de todo ello: “el examen final sigue teniendo un papel relevante en la evaluación de las asignaturas, pese a que cabría esperar una mayor aplicación de la evaluación formativa” [\(San Martín, Jiménez-Torres y Jerónimo, 2016, p. 13\)](#), aspectos que unido a la orientación de los estudiantes al resultado genera bastante fracaso.

Estudios recientes han puesto de manifiesto que el conocimiento previo y la autorregulación inciden positivamente en los resultados de aprendizaje, que ayudan a una comprensión más completa de la función de las características individuales inherentes al aprendizaje y a la realización de tareas complejas, sobre todo, en entornos de aprendizaje multimedia [\(Song, Kalet y Plass, 2016\)](#). La gestión adecuada del tiempo curricular libre; el desarrollo de habilidades metacognitivas y el trabajo en equipo son razones para un buen aprendizaje [\(Owlia y Aspinwall, 2010; Partovi, 2015 y Perrenoud, 2013\)](#).

La “autonomía y seguridad personal” permiten al estudiante tomar decisiones y asumir responsabilidades; contribuyen a un alto nivel de aprovechamiento y gestión de su tiempo de trabajo autónomo y reglado; favorecen la consolidación de hábitos de estudio; predisponen a la participación en clase, con sentido de efectividad [\(Núñez, 2009\)](#).

El “conocimiento y adecuada utilización de los servicios universitarios” facilita el acceso del estudiante a la información [\(Krauser, Hartley, James y McInnis, 2005\)](#) y al desarrollo de su actividad, aportando la Universidad información relativas a sus necesidades personales como al conocimiento del funcionamiento de la institución [\(Hull y Lawton, 2008; Running, 2009\)](#).

Serán los servicios de orientación los que aportarán información al estudiante; sobre cómo mejorar hábitos y técnicas de trabajo intelectual, utilización de la biblioteca, etc., [\(Connor, 2011\)](#), sin obviar la acogida por estudiantes más experimentados [\(Álvarez y López-Aguilar, 2014\)](#). Los estudiantes acceden a una gran diversidad de información en línea sobre la universidad, el problema es la interpretación de esa información [\(Brown, Wohn y Ellison, 2016\)](#), razón por la que necesitan apoyo.

La revisión efectuada de la literatura orienta al planteamiento del siguiente problema de investigación: ¿Qué dificultades encuentran los estudiantes de los títulos de Grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén en la transición de Secundaria a la Universidad?

Método

Se realizó un estudio descriptivo-inferencial, de carácter transversal, que permitió conocer la orientación de las opiniones de los informantes sobre su tránsito de Secundaria a la Universidad. El estudio descriptivo integró porcentajes, medidas de tendencia central (media y mediana) y de dispersión (desviación típica). El contraste de hipótesis se determinó mediante la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, ya que la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p=0,023<.05$) evidenció ausencia de normalidad en la distribución de la curva [\(Morales, 2012\)](#). Los análisis se efectuaron con el programa SPSS-23. Los

casos perdidos fueron imputados mediante regresión lineal, dado que el porcentaje en las variables ítem no superó en ningún caso el 10%.

La hipótesis formalizada estadísticamente para los diferentes contrastes fue: $H_0: \mu = \mu_0$ y $H_1: \mu \neq \mu_0$, en la que μ = media del primer grupo formado por la variable de agrupamiento y μ_0 = media del segundo grupo formado por la variable de segmentación.

Objetivos e hipótesis de investigación

Objetivo general de la investigación

- Conocer la percepción de los estudiantes de primer año de los títulos de grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén, sobre su tránsito de Secundaria a la Universidad.

Objetivos específicos

- Determinar el nivel de integración de los estudiantes noveles respecto a su nueva realidad académico-social.
- Conocer la adaptación de los estudiantes a la nueva realidad didáctico-curricular.
- Valorar los niveles de autonomía y seguridad personal del alumnado ante las nuevas situaciones que han de abordar.
- Analizar el nivel de conocimiento y adecuada utilización que hacen los estudiantes de los servicios universitarios.

Hipótesis

En función de las variables de segmentación: "sexo", "calificación de acceso a la Universidad"; "residir, o no, durante el curso con la familia" y "ser estudiante del título de grado de Infantil o Primaria", se espera que haya diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los estudiantes, respecto a sus dificultades de adaptación en su transición de Secundaria a la Universidad, diferencias que han sido contrastadas en estudios previos ([Corominas, 2001](#); [Gairín, Muñoz, Feixas, y Guillamón, 2009](#)).

Participantes

Se partió de una población de 713 estudiantes de primer curso, seleccionando una muestra de 285 mediante muestreo sistemático simple sin afijación. La distribución de los participantes, según las variables de segmentación, fue: "sexo", "mujeres" (N = 218, 76,5%), "hombres" (N = 67, 23,5%); "calificación de acceso a

la Universidad", "aprobado" (N = 107, 37,5%), "calificación superior a aprobado" (N = 178, 62,5%); "lugar de residencia de los estudiantes durante el curso", "residencia familiar" (N = 143, 50,2%), "no residir en el hogar familiar" (N = 142, 49,8%); "grado que cursan los estudiantes", "Educación Infantil" (N = 140, 49,2%), "Educación Primaria" (N = 145, 50,8%). No quedaron reflejadas las diversas opciones de acceso a la carrera, ya que es una variable que no se contempla en esta investigación.

Instrumento

Se elaboró y aplicó una escala tipo Likert porque sirve de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población estudiada (Bizquerra y Pérez-Escoda, 2015; De Lara y Ballesteros, 2001). Se indicó a los estudiantes que podrían responder, o no a la escala y se les explicó su finalidad. Se plantearon 5 opciones de respuesta: "totalmente en desacuerdo" (TD = 1), "en desacuerdo" (D = 2), "moderadamente de acuerdo" (MA = 3), "de acuerdo" (A = 4) y "totalmente de acuerdo" (TA = 5), quedando definida por cuatro dimensiones, definidas en el análisis de validez y fiabilidad.

Validez

La validez de contenido se realizó mediante juicio de expertos, considerando la adecuación del ítem al rasgo valorado y su adecuación semántica a la realidad de los encuestados, reduciéndose el número de ítems de sesenta a cuarenta y tres.

La validez de constructo indicó si la escala valora el rasgo que se pretende. El análisis factorial se realizó mediante el procedimiento de componentes principales (PrC) con fines exploratorios. Los factores resultantes se obtuvieron según el criterio de raíz latente de Kaiser-Meyer-Olkin. Posteriormente, se aplicó la rotación varimax (máxima varianza) con normalización de Kaiser. La prueba de esfericidad de Bartlett confirmó la existencia de factores subyacentes en la matriz de datos, debido al alto nivel de significación obtenido (ver Tabla 1).

Tabla 1. Resumen estadístico del análisis factorial.

Medida de adecuación muestral	Kaiser-Meyer-Olkin	0,882
Prueba de Esfericidad de Bartlett	Chi- cuadrado	1853,496
	Gl.	741
	Sig.	0,000

Se consideró como peso mínimo para establecer la composición de los factores ($p \geq 0,5$). El análisis factorial determinó 4 factores, integrados por 31 ítems, explicativos del 51,577% de la varianza explicada (ver Tabla nº 2).

Tabla 2. Resumen estadístico de la solución factorial definitiva, después de la rotación.

Dimensiones	Varianza explicada por factor	Ítems que integran cada factor
F-1: Integración en la nueva realidad académico-social.	24,27%	20,21,22,23, 26,33,39
F-2: Adaptación del estudiante a las nuevas concepciones didáctico-curriculares de la universidad.	12,93%	19, 21,22, 26, 28, 29, 30, 32.
F-3: Autonomía y seguridad personal.	7,58%	8, 9, 12, 14, 17.
F-4: Conocimiento y utilización de los servicios universitarios.	6,79%	20, 24, 25, 27.
Varianza total explicada	51,577%	
Número de factores	4	

Fiabilidad

La estabilidad de la escala aportó un Alfa de Cronbach respecto a la totalidad, elevado ($\alpha=0,931$). El alfa para los ítems impares fue ($\alpha=0,893$) y para los ítems pares ($\alpha=0,808$), quedando equilibrada la fiabilidad de los dos grupos de ítems. La correlación total de elementos corregida osciló entre (ítems nº 20, $0,802 > 0,5000$, ítem nº 6), por lo que no se suprimió ninguna variable. El Alfa de Cronbach, si se suprime cada uno de los elementos, redujo el número de variables a veintisiete, suprimiendo aquellas cuyo alfa era superior al de la totalidad: ítems nº: 18 y 21, $p=0,934>0,931$; ítems nº 9,24 y 30, $p=0,932>0,931$, quedando la escala reducida a 26 ítems.

Resultados

Estudio descriptivo

Respecto a la dimensión, "Integración de los estudiantes en la nueva realidad académico-social" (D1), los resultados se distribuyen prioritariamente entre [(MA=66,3% y A=16,2%), (M=3,05; Md=3); (M-Md=0,05)], que evidencian indecisión entre los informantes y aproximación en la distribución a la simetría de la curva. La media no está afectada por puntuaciones extremas y hay baja dispersión ($\alpha_1=0,684$), máxima dispersión posible en todas las dimensiones es ($\alpha=2$). La diferencia entre las medias extremas y sus correspondientes medianas también confirma los datos aportados por la totalidad de la dimensión, opiniones dubitativas de los estudiantes [(ítem nº2/M=3,35; Md=3,00) (M-Md=0,35) ($\alpha=1,08$); (ítem nº 31/M=2,72; Md=3,00) (M-Md=-0,28) ($\alpha=0,852$)], aunque aumenta la dispersión.

En la (D2), "Adaptación del estudiante a las nuevas concepciones didáctico-curriculares", las opiniones se distribuyen también entre [(MA=65,2%; y A=16,8%); (M=3,10; Md=3; M-Md=0,10)]. Hay aproximación a la simetría de la curva y mayoría de estudiantes que no han definido claramente sus opiniones; la media no está muy afectada por puntuaciones extremas, por lo que hay dispersión media ($\alpha_2=0,701$). La diferencia entre las medias extremas y sus correspondientes medianas evidencia asimetría discreta en la distribución de las opiniones y un alfa entre media-alta y baja [(ítem, N° 29/M=2,50; Md=3,00) (M-Md=0,50) ($\alpha=1,08$); [(ítem N° 30 /M=2,94; Md=3,00) (M-Md=-0,06) ($\alpha=0,28$)].

Las percepciones sobre "Autonomía y seguridad personal" (D3) se orientan hacia "moderadamente de acuerdo", seguido de "de acuerdo" [(MA=67,4%; A=15,1%); (M=2,92; Md=3; M-Md=-0,08)]: Los estadígrafos de tendencia central, evidencian aproximación a la simetría de la curva. La media no está afectada por puntuaciones extremas y hay baja dispersión ($\alpha_3=0,674$). La diferencia entre las medias extremas de la dimensión y sus medianas es [(ítem, N° 14/M=3,08; Md=3,00) (M-Md=0,08) ($\alpha=0,895$); [(ítem N° 17 /M=2,47; Md=3,00) ;(M-Md=-0,53) ($\alpha=0,955$), aumentando la asimetría de la distribución, quedando las medias integradas por opiniones más diferenciadas, siendo la dispersión media.

La valoración del "Conocimiento y utilización de los servicios universitarios" (D4) se orienta hacia "moderadamente de acuerdo", seguido de "desacuerdo" (MA=74,0%; A=13,7%); (2,65; Md=3; M-Md=-0,35), siendo la media inferior a la mediana, ya que hay más respuestas en la parte alta de la distribución. La asimetría de la curva aumenta moderadamente respecto a las dimensiones anteriores, estando la media algo más afectada por puntuaciones extremas. La distribución tiende a la simetría, y sobre una máxima desviación típica posible de dos, la sigma se sitúa en ($\alpha_4=0,535$), escasa dispersión. La diferencia entre las medias extremas y sus medianas es: [(ítem, nº 20/M=2,42; Md=3,00) (M-Md=0,58)($\alpha=0,975$); (ítem nº 25/ M=3,00;Md=3,00);(M-Md=-0,00)($\alpha=0,945$)], por lo que la asimetría de la distribución oscila entre, discreta, ítem nº 20, y normalidad de la curva, ítem nº 25. La dispersión es media en ambos casos, y las medias no están afectadas por puntuaciones extremas.

Las respuestas de los estudiantes respecto a la totalidad de la escala presentaron una dispersión entre media-alta y elevada, desviación típica comprendida entre ($\sigma = 0,763$, ítem 27 y $\sigma = 1,095$, ítem 10), respectivamente, sobre una máxima desviación típica posible ($\sigma = 2$).

Las diferencias entre las medias extremas y sus correspondientes medianas, respecto a la totalidad de la escala indican que las medias no están afectadas por puntuaciones extremas [(ítem, nº 2/M=3,35-3,00Md)(M-Md=0,35)];[(ítem nº 20/ M=2,42-2,00Md)(M-Md=0,42)]; que la distribución se aproxima razonablemente a la simetría de la curva y, en ambos casos, al ser la mediana menor que la media, hay más sujetos en la parte baja de la distribución. Solo el ítem nº 25 alcanza la normalidad de la curva (simetría de la distribución), media y mediana igual a tres (ver Tabla 3).

Tabla 3. Porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión.

ÍTEMS	PORCENTAJES					\bar{X}	Md	α
	TA	A	MA	D	TD			
D1: Integración en la nueva realidad académico-social								
(1) La convivencia con los compañeros de residencia es buena	5,6	43,0	33,1	6,3	12,0	3,24	3	1,076
(2) He conocido a otros jóvenes en el nuevo entorno en el que vivo.	1,4	52,8	33,1	4,9	7,8	3,35	3	1,088
(3) He consolidado algunas amistades durante mi primer año de estudios universitarios.	7,0	53,1	23,7	4,3	11,9	3,28	4	1,015
(4) Mis relaciones con los compañeros de clase son fluidas.	6,7	31,1	45,6	6,7	9,8	3,18	3	1,000
(5) He superado la separación de los compañeros de Secundaria.	1,4	26,0	48,8	16,1	7,7	2,97	3	0,885
(6) Trabajo con facilidad en grupo.	0,0	37,9	41,0	8,8	12,3	3,04	3	0,975
(7) Manifiesto disposición favorable para ayudar a los compañeros.	0,0	39,4	39,6	4,9	16,1	3,04	3	1,034
(10) Estoy satisfecho con la carrera elegida.	1,4	57,1	25,8	7,0	14,1	3,23	4	1,095
(11) Voy cumpliendo mis expectativas iniciales.	2,5	28,1	43,9	15,1	10,4	2,96	3	0,974
(13) Realizo las tareas domésticas que debo hacer.	0,0	42,3	40,1	7,7	9,9	3,14	3	0,944
(15) Tengo hábitos de estudio.	4,0	26,0	51,0	15,0	4,0	2,91	3	0,785
(16) He afrontado mi nueva situación personal.	0,0	37,9	44,8	8,8	8,1	3,13	3	0,885
(31) Es asumible el ritmo que marcan los profesores.	10,2	22,5	51,6	15,7	10,2	2,72	3	0,852
D1: TOTALIDAD	6,3	16,2	66,3	11,2	6,3	3,05	3	0,684

ÍTEMS	PORCENTAJES					\bar{X}	Md	α
	TA	A	MA	D	TD			
D2: Adaptación del estudiante a las nuevas concepciones didáctico-curriculares								
(19) Ha sido fácil establecer comunicación con los profesores.	0,4	18,6	53,0	19,6	8,4	2,82	3	0,844
(22) Sé utilizar los fondos de la biblioteca.	0,0	11,9	52,3	26,3	9,5	2,66	3	0,813
(26) Conozco las gestiones para desenvolverme en la universidad.	3,5	13,0	56,5	11,2	20,0	7,4	3	0,773
(28) El contenido de las materias me es asequible.	3,5	13,0	56,5	20,0	7,0	2,82	3	0,785
(29) El horario de clase es adecuado a mi disponibilidad de tiempo.	0,0	19,6	32,6	26,0	21,8	2,50	3	1,043
(32) Me he familiarizado con el nuevo sistema de evaluación y entrega de trabajos.	3,2	14,5	50,2	23,3	8,8	2,76	3	0,844
D2: TOTALIDAD	0,0	16,8	65,2	11,6	6,3	3,1	3	0,701
D3: Autonomía y seguridad personal								
(8) Ha descendido mi autoestima respecto a mis posibilidades en los estudios.	8,0	20,8	39,0	16,1	16,1	2,49	2	0,943
(12) Sé gestionar los recursos económicos durante mi estancia en Jaén.	1,1	27,4	48,1	11,2	12,2	2,93	3	0,953
(14) Me desenvuelvo con efectividad y autonomía en los estudios.	1,1	34,7	42,1	15,8	6,3	3,08	3	0,895
(17) La ausencia de mi familia dificulta mi concentración en el trabajo y mi estabilidad personal.	0,7	12,1	39,7	29,1	18,4	2,47	3	0,955
D3: TOTALIDAD	0,0	15,1	67,4	14,7	6,3	2,92	3	0,674
D4: Conocimiento y utilización de los servicios universitarios								
(20) Tengo dificultad para acceder a los servicios del campus.	0,0	15,8	30,5	34,0	19,6	2,42	2	0,975
(25) Me he habituado a la utilización de la plataforma para docencia.	0,0	34,0	42,1	13,7	10,2	3,00	3	0,945
(27) Sé interpretar la información de la Secretaría de mi Facultad.	0,0	11,5	47,4	35,1	6,0	2,64	3	0,763
D4: TOTALIDAD	5,6	13,7	74,0	6,7	0,0	2,65	3	0,535
TOTAL DE LA ESCALA	4,9	13,3	75,1	6,7	0,0	2,93	3	0,599

Estudio inferencial

Contraste de medias para el sexo

Hay diferencias significativas de los hombres respecto a las mujeres ($p < 0,05$) en la puntuación media del ítem nº 20. Los

varones tienen mayores "dificultades para acceder a los servicios del campus"; por consiguiente, se cumple la hipótesis alternativa ($H_1: \mu \neq \mu_0$), aunque no respecto a la totalidad de ítems que integran la variable dependiente ($H_0: \mu = \mu_0$), (ver Tabla 4).

Tabla 4. Rangos promedio para el sexo. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < 0,05$).

Ítems	Rango promedio hombres	Rango promedio mujeres	Sig. bilateral asintótica	U de Mann Whitney
(20) Tengo dificultad para acceder a los servicios del campus. Transición de Secundaria a la Universidad.	162,54	137,11	0,022	5937,500
	143,16	142,45	0,951	7191,000

Contraste de medias para calificación de acceso a la Universidad

Hubo diferencias significativas ($p < 0,05$) en las puntuaciones medias de tres ítems: 19, 22 y 29, respecto a la variable de segmentación referenciada. Hay asociación más acentuada entre aquellos estudiantes que obtienen calificaciones superiores

a aprobado y la facilidad para establecer comunicación con el profesorado; para utilizar los fondos de la biblioteca y adaptarse al horario de clase, aceptándose la hipótesis alternativa ($H_1: \mu \neq \mu_0$) para los ítems referenciados, aunque se rechaza para la totalidad de ítems que integran la variable dependiente ($H_0: \mu = \mu_0$), (ver Tabla 5).

Tabla 5. Rango promedio para la calificación de acceso a la Universidad. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < 0,05$).

Ítems	Rango promedio aprobado	Rango promedio superior a aprobado	Sig. bilateral asintótica	U de Mann Whitney
(19) Ha sido fácil establecer comunicación con los profesores.	128,89	151,36	0,015	7991,000
(22) Sé utilizar los fondos de la biblioteca.	128,37	151,55	0,012	7938,000
(29) El horario de clase es adecuado a mi disponibilidad de tiempo.	130,24	150,26	0,037	8134,500
Transición de Secundaria a la Universidad.	135,57	147,40	0,241	8699,000

Contraste de medias para domicilio del estudiante durante el curso

Hubo diferencias significativas ($p < 0,05$) en las puntuaciones medias de cuatro ítems: 3, 6, 7 y 27. Asociación más acentuada entre los estudiantes que residen durante el curso en un domicilio diferente al familiar y su capacidad para hacer nuevas amistades;

para ayudar, trabajar en grupo e interpretar la información que oferta la universidad. Los datos aportados corroboran la hipótesis alternativa ($H1: \mu \neq \mu_0$) para los ítems referenciados, aunque no para la totalidad de ítems que integran la variable dependiente ($H0: \mu = \mu_0$), (ver Tabla 6).

Tabla 6. Rango promedio para el domicilio del estudiante durante el curso (el mismo o distinto al familiar). Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < 0,05$).

Ítem	Rango promedio residencia familiar	Rango promedio residencia distinta a la familiar	Sig. bilateral asintótica	U de Mann Whitney
(2) He consolidado algunas amistades durante el primer año de estudios universitarios.	103,01	156,08	0,003	8295,500
(6) Trabajo con facilidad en grupo.	133,07	153,00	0,029	8733,000
(7) Manifiesto disposición favorable para ayudar a los compañeros.	133,21	152,86	0,031	8752,000
(27) Sé interpretar la información de la secretaria de mi Facultad.	134,03	152,04	0,045	9863,000
Transición de Secundaria a la Universidad.	135,07	150,99	0,103	9018,500

Contraste de medias para el grado que cursan los estudiantes, Educación Infantil y Primaria

Los análisis efectuados confirman diferencias significativas ($p < 0,05$) en las puntuaciones medias de dieciséis ítems referenciados en la Tabla 7. En catorce de ellos hubo una asociación más acentuada entre los estudiantes del grado de Primaria ($H1: \mu \neq \mu_0$). Estos estudiantes superan con más facilidad el tránsito a la Universidad; mejoran en convivencia, colaboración, cómo

abordar nuevas situaciones, adaptación a las nuevas rutinas académicas y a la realidad didáctico-curricular. En los ítems, 8 y 20, la asociación es más acentuada en los estudiantes del grado de Infantil, referida a descenso de la autoestima y mayor dificultad para acceder a los servicios del campus universitario.

Hay, por tanto, diferencias significativas a favor de los estudiantes del grado de Primaria respecto a los del grado de Infantil, en la madurez mostrada en el tránsito de Secundaria a la Universidad (ver Tabla 7).

Tabla 7. Rango promedio para el grado que cursan los estudiantes (Infantil/Primaria). Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < 0,05$).

Ítems	Rango promedio: Estudios de Infantil	Rango promedio: Estudios de Primaria	Sig. bilateral asintótica	U de Mann Whitney
(1) La convivencia con los compañeros de residencia es buena.	56,61	82,08	0,000	577,000
(3) He consolidado algunas amistades durante mi primer año de estudios universitarios.	119,92	165,29	0,000	6918,500
(4) Mis relaciones con los compañeros de clase son fluidas.	124,94	160,43	0,000	7622,000
(6) Trabajo con facilidad en grupo.	127,39	148,39	0,001	7964,500
(7) Manifiesto disposición favorable para ayudar a los compañeros.	124,93	160,45	0,000	7620,000
(8) En algunos momentos ha descendido mi autoestima respecto a mis posibilidades de éxito en mis estudios.	156,35	129,17	0,004	8214,000
(11) Voy cumpliendo las expectativas planteadas a mi ingreso en la universidad.	122,21	163,07	0,000	8042,000
(14) Me desenvuelvo con eficiencia y soy autónomo en la toma de decisiones académicas respecto a mis estudios.	125,61	159,79	0,000	7715,000
(15) Tengo hábitos de estudio.	132,14	153,49	0,017	8629,000
(19) Ha sido fácil establecer comunicación con los profesores.	128,19	157,39	0,001	8076,500
(20) Tengo dificultad para acceder a los servicios del campus.	164,17	121,08	0,000	7880,500
(26) Conozco las gestiones para desenvolverme en la universidad.	130,91	154,67	0,008	8458,000
(28) El contenido de las materias te resulta asequible.	127,26	158,19	0,000	7957,000
(29) El horario de clase es adecuado a mi disponibilidad de tiempo.	114,49	170,53	0,000	6158,500
(31) Es asumible el ritmo que marcan los profesores.	121,04	164,20	0,000	7075,000
(32) Me he familiarizado con el nuevo sistema de evaluación y entrega de trabajos	128,40	157,09	0,001	8006,500
Transición de secundaria a la Universidad.	118,03	167,711	0,000	6653,500

Conclusiones

El estudio evidencia cierta incertidumbre e indecisión de los estudiantes respecto a su integración en la Universidad, en aspectos como "autoestima" y "autoconcepto", de modo que hay que mejorar la "acogida inicial", para favorecer la seguridad

personal, cuyas carencias se ponen de manifiesto en estudiantes que residen en el hogar familiar y en alumnado de Educación Infantil.

Respecto a "su nueva realidad académica y entorno social" en el estudio se percibe la separación de sus antiguos compañeros de Secundaria, más acentuado en estudiantes

de Educación Infantil. Tampoco estrechan relaciones con los actuales compañeros en el primer año, situación que dificulta su disposición para ayudar o trabajar en equipo, que se ha generado por un desarraigo afectivo, situación que afecta a los hábitos de estudio, escasamente consolidados ([Jansen y Suhre, 2010](#)); a la inseguridad para abordar las nuevas situaciones, o a la indecisión ante la carrera elegida.

En relación a la “adaptación de los estudiantes a los nuevos procesos didáctico-curriculares”, hay dificultad para comunicarse con los profesores; para desarrollar un tiempo de trabajo autónomo; para entender la terminología utilizada por los docentes; desconocen cómo utilizar los fondos de la biblioteca, y no tienen claro la estructura curricular del título de grado que estudian, con la dificultad que entraña para conocer la naturaleza de las materias, la relación entre ellas o la utilidad e incidencia de las básicas sobre el resto ([García-Valcárcel y Tejedor, 2011](#)).

Las carencias formativas previas para acceder a los contenidos de las materias de primer curso o la orientación de los estudiantes al resultado más que al aprendizaje son razones por las que los procesos de aprendizaje no suelen alcanzar las cotas de logro esperadas, especialmente en estudiantes del grado de Educación Infantil, razones del abandono de un número considerable de estudiantes.

El “conocimiento y adecuada utilización de los servicios universitarios, agiliza los trámites y gestiones en la Universidad, aunque un desconocimiento de los procesos a seguir puede invertir la relación efectividad – tiempo utilizado. Los estudiantes no tienen excesiva dificultad para acceder a la información sobre diversos servicios del campus, el problema surge cuando han de interpretar la mencionada información ([Brown, Wohn y Ellison, 2016](#)).

Lo indicado incide de modo decisivo en la autonomía y seguridad personal del alumnado, siendo los estudiantes de Educación Infantil quienes más acusan el descenso de autoestima respecto a sus posibilidades de éxito, generando descenso en su afán de superación.

Residir, o no, en el hogar familiar durante el curso, no define opiniones de modo acentuado sobre la estabilidad emocional y concentración en el trabajo, unos opinan que sí; otros opinan que no, aunque el grupo más numeroso plantea una respuesta dubitativa. Quienes no residen con la familia durante el curso, son capaces de gestionar sus recursos económicos y tomar decisiones respecto a sus estudios; consolidan nuevas amistades, colaboran y trabajan en grupo y ayudan a sus compañeros. Entre este alumnado, son los varones los que tienen más dificultad para acceder a la información que les facilita la universidad e interpretar dicha información.

Los estudiantes con mejores calificaciones de acceso se comunican más fácilmente con el profesorado, son más ágiles para acceder a los fondos de la biblioteca, se adapta fácilmente al horario de clase y adquieren más fácilmente aprendizajes.

Pero es en la variable de segmentación “grado que cursan” donde los rangos promedio de las dos opciones de respuesta de la variable presentan mayores diferencias a favor de los estudiantes de Educación Primaria, en aspectos tales como la toma de decisiones y resolución de problemas. Son capaces de abordar la dificultad de las materias de estudio con más facilidad o de adaptarse al ritmo de trabajo que marcan los profesores, así como a las peculiaridades del horario, aunque los estudiantes del grado de Infantil evidencian mayor capacidad de acceso a la información, no así a su interpretación. Tienen más dificultades para acceder a los servicios del campus e inseguridad en relación con sus posibilidades de logro.

Los resultados del estudio coinciden en la necesidad de implicar a instituciones y docentes en la mejora del tránsito de Secundaria a la Universidad, pues: “...muchos estudiantes no están preparados para llevar a cabo la transición, lo que hace que su inserción [...] no siempre se logre” ([Álvarez, López-Aguilar y Pérez-Jorge, 2015, p. 601](#)), incrementándose el número de alumnos que cambian de titulación, el aumento de tiempo para concluir la carrera o el abandono de los estudios.

Lo cierto es que, tanto las universidades como los centros de Secundaria han de atender a estos considerandos, pero sin obviar que hay acentuados indicios de que se transita hacia una concepción empresarial y una ética utilitarista que también afecta a la Academia, cuyo referente es el neopositivismo, donde el desarrollo de los planes de estudio, la naturaleza de los aprendizajes a adquirir, etc., se sitúan en el dilema: formación humanística versus formación eficientista. La segunda opción dificulta la integración de los estudiantes en las universidades ([Karseeth y Solbrekke, 2016](#)). Sin embargo, no se ha de plantear esta circunstancia como una disyuntiva, la integración empresa-humanismo no solo es posible sino necesaria, que Llano (2011) sitúa en la complementariedad de responsabilidad, como dimensión de la libertad y sentido ético, que trasciende lo subjetivo e incluye responsabilidad social.

Lo sustantivo de este estudio se sitúa en tres ámbitos; uno de ellos es la necesidad de concretar indicadores en los que han de trabajar Universidad y los servicios de orientación de los centros para facilitar el tránsito de Secundaria a los estudios universitarios (), en aspectos ya referenciados en este estudio, en los que se observan carencias; un segundo aspecto se refiere a carencias en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes en estos centros, para lo que se debería solicitar colaboración a las familias, carencias que se concretan en déficit en la autoestima y el autoconcepto, generadores de problemas en la empatía, el desarrollo cognitivo y la afectividad ([Correa, 2017; Zurita, et al., 2018](#)); en el bajo rendimiento, inseguridad en la toma de decisiones e incapacidad para “amortiguar” los fracasos iniciales; el tercer aspecto queda definido por el hecho de cómo en el ámbito universitario de referencia “lo nuevo se inscribe en su interno proyecto o es algo que le sobreviene por sorpresa...” ([Llano, 2002](#)), cuya solución aporta el autor de referencia líneas atrás.

El estudio responde exclusivamente a la Universidad de Jaén, por lo que no es extrapolable a otras universidades, ya que la universidad de referencia es una de las de mayor porcentaje de estudiantes de primera generación familiar universitaria; con una realidad demográfico-cultural con particularidades muy definidas y diferenciadas. Además de haber utilizado un solo instrumento de recogida de información.

Las aportaciones de la investigación orientan a estudios sobre desarrollo de la inteligencia emocional e incidencia del humanismo-empresa en la disminución del fracaso de los estudiantes universitarios.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. C. (2007). La transición a la vida universitaria: Éxito, fracaso, cambio y abandono (pp. 1-10). En CEPaU, *IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos* (pp. 1-10). Universidad y Nación. Camino al bicentenario: “Realizando la verdad en el amor”. Recuperado el 14/08/2015 de <http://www.enduc.org.ar/enduc4/trabajos/t064-c36.pdf>
- Álvarez, P. R., y López-Aguilar, D. (2014). Programa de mentoría para preparar el tránsito del Bachillerato a la Universidad.

- Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació* (CIDUI) 2, 2-10. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui>
- Álvarez, P. R., López-Aguilar, D., y Pérez-Jorge, D. (2015). Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la universidad. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*. Springer International Publishing, vol. 2 (pp. 599-608). Madrid: Bubok Publishing.
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, 60(1), 25-39. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100002>.
- Bizquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 129-147. doi: 10.1344/reire2015.8.2828/
- Brindley, R., y Parker, A. (2010). Transitioning to the classroom: reflections of second-career teachers during the induction year. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16 (5), 577-594. doi: 10.1080/13540602.2010.507967.
- Brown, M. G., Wohn, D. Y., y Ellison, N. (2016). Without a map: College access and the online practices of youth from low-income communities. *Computers y Education*, vols. 92-93, 104-116. doi: 10.1016/j.compedu.2015.10.001.
- Carrión-Gutiérrez, M. A. (2017). *Descripción del perfil de estrés académico en universitarios y técnicas para su manejo* (Tesis de grado). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés. Recuperado de <http://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/11341/TG-3915.pdf?Sequence=4>
- Conde-Rodríguez, A., Deaño, M., Pinto, A., Iglesias, V., Alfonso, S., García-Señorán, M., Limia, S., y Tellado, F. (2017). Expectativas académicas y planificación. Claves para la interpretación del fracaso y el abandono académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 167-176. doi: 10.17060
- Connor, D. J. (2011). Actively navigating the transition into college: narratives of students with learning disabilities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25 (8), 1015-1036. doi: 10.1080/09518398.2011.590158.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Correa, G. E. (2017). *La inteligencia emocional y el aprendizaje cognitivo de los estudiantes de primer año de bachillerato*. Tesis de Maestría: Ambato: Universidad Técnica de Ambato. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/27376/1/Chachapoya%20Correa%20Gabriela%20Estefan%C3%ADa%200504232505.pdf>
- De Lara, E., y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 11-13.
- Díaz-Galino, A. (1998). En favor de la vocación científica de la universidad. En A. Capitán et al. (Eds.). *X Coloquio de Historia de la Educación. La Universidad en el siglo XX* (España e Iberoamérica), (pp. 15-24). Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Esteban, M., Bernardo, A. B., y Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad. La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6. doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Feixas, M., y Guillamón, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 27-44.
- García-Valcárcel, A., y Tejedor, J. (2011). Variables TIC vinculadas a la generación de nuevos escenarios de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Aportes de las curvas ROC para el análisis de diferencias. *Educación XX1*, 14(2), 43-78. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.14.2.237>.
- Hernández-Armenteros, J., y Pérez-García, J. A. (2015). *Informe: La universidad española en cifras*. Madrid: CRUE. Recuperado de http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/UEC_14-15.pdf
- Herrera, M.E., Nieto, S., Rodríguez-Conde, M. J., y Sánchez-Gómez, M.C. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 413-421.
- Hull, T. L., y Lawton, K. A. (2008). The Development of a First-Year Student Library Instruction Program at Duke University. *The Reference Librarian*, 35(73), 323-336. doi: 10.1300/J120v35n73_08.
- Jansen, E. P. W. A., y Suhre, C. J. M. (2010). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational Studies*, 36(5), 569-580. <https://doi.org/10.1080/03055691003729070>.
- Karseth, B., y Solbrenke, T. D. (2016). Curriculum Trends in European Higher Education: The Pursuit of the Humboldtian University Ideas. In Sh. Slaughter y B. J. Taylor (Eds.), *Higher Education, Stratification, and Workforce Development* (pp. 215-233). Springer International Publishing, 45. doi: 10.1007/978-3-319-21512-9_11
- Krauser, K. L. C., Hartley, R. J., James, R., y McInnis, C. (2005). The first year experience in Australian universities. Findings from a decade of national studies. Canberra: Department of Education, Science and Training. Recuperado de <https://cshe.unimelb.edu.au/research/experience/docs/FYEReport05KLK.pdf>
- Llano, A. (9 de diciembre de 2007). La Universidad ante lo nuevo [Mensaje en un blog] Recuperado de <https://www.interrogantes.net/alejandro-llano-la-universidad-ante-lo-nuevo-x-02/>
- Llano, A. (2011). Responsabilidad y humanismo en la empresa actual. *Cuadernos de empresa y Humanismo*, 116, 85-108. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Martelo, R. J., Acevedo, D., y Martelo, P. M. (2018). Análisis multivariado aplicado a determinar factores clave en la deserción universitaria. *Revista Espacios*, 39(10), 13-27.
- Morales, P. (2012). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Moriña, A., Cortés, M. D. y Molina, V. (2017). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*. 9(2), 161-175.
- Motoca, L. M., Williams, S., y Silverman, W. K. (2012). Social Skills as a Mediator Between Anxiety Symptoms and Peer Interactions Among Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41(3), 329-336. doi:10.1080/15374416.2012.668843).
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico. *Actas del X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 41-67). Braga: Universidade do Minho.
- O'Shea, Sh. (2013). Transitions and turning points: exploring how first-in-family female students story their transition to university and student identity formation. *International*

- Journal of Qualitative Studies in Education*, 27 (2), 135-158. doi: 10.1080/09518398.2013.771226.
- Owlia, M. S., y Aspinwall, M. A. (2010). A framework for measuring quality in engineering education. *Total Quality Management y Business Excellencet*, 9(6), 501-518. doi: 10.1080/14783363.2010.529351.
- Partovi, H. (2015). A comprehensive effort to expand access and diversity in computer science. *ACM Introads*, 6(3), 67-72. doi: <https://doi.org/10.1145/2807704>
- Peña, D. (2010). *Propuestas para la reforma de la universidad española*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Perrenoud, Ph. (2013). Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 133-149.
- Running, W. M. (2009). Adult, Flexible Students' Approaches to Studying in Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 447-470. doi:10.1080/00313830903043133.
- San Martín, S, Jiménez-Torres, N., y Jerónimo, E. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44(1), 7-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Song, H. S., Kalet, A. L., y Plass, J. L. (2016). Interplay of prior knowledge, self-regulation and motivation in complex multimedia learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(1), 31-50. doi: 10.1111/jcal.1211.
- Värlander, S. (2008). The rol, of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145-156. doi: 10.1080/13562510801923195.
- Zurita, F., Moreno-Arrebola, R., González-Valero, G., Garófano, V., Martínez-Martínez, A., y Muros, J. J. (2018). Revisión conceptual de la conexión entre inteligencia emocional y autoconcepto físico. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 7(1), 139-144.



¿Cómo está valorada la modalidad de escolarización combinada en Asturias según los/las especialistas?

Marián Ángel Campo Mon, Pilar Castro Pañeda, Eva Álvarez Martino y Marina Álvarez Hernández

Universidad de Oviedo

RESUMEN

La modalidad de escolarización combinada comienza en Asturias en el 2005. El alumnado con necesidades educativas especiales acude a dos centros simultáneamente, específico donde recibe atención especializada, y ordinario, donde se trabaja la inclusión. El objetivo principal de esta investigación es analizar la percepción de los especialistas acerca de esta modalidad, conocer su opinión sobre las actitudes de los miembros de la comunidad educativa, los recursos y la metodología de trabajo y determinar si existen diferencias según las características del profesorado. *Método:* 346 participantes en el estudio respondieron a una escala para valorar la modalidad de escolarización combinada tipo Likert. *Resultados:* Los profesionales opinan que las actitudes hacia este tipo de alumnado son buenas, pero demandan la mejora de recursos (materiales adaptados y profesionales) y de formación y metodología de trabajo (incentivar al profesorado, grupos de trabajo multidisciplinarios, cursos). Se observa que variables como especialidad del profesorado, tipo de centro y experiencia influyen en sus opiniones. *Conclusiones:* Los especialistas consideran que el funcionamiento de la modalidad combinada se puede mejorar con medidas concretas. Los resultados de este estudio son importantes para favorecer la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

Palabras Clave: escolarización combinada, necesidades educativas especiales, inclusión, medidas de atención a la diversidad, educación especial, escuela ordinaria.

How do educational specialists value the combined education modality?

ABSTRACT

Combined education modality sets up in Asturias in 2005. Students with special educational needs attend simultaneously to two educational centres, a specific one where they receive special education and an ordinary one involved on their inclusion. The main purpose of this paper was to investigate teachers' perceptions of this modality of education. More specifically, we sought to observe their opinion about members of educational community attitudes, resources and working methodology, and to analyse whether there are differences arising from teacher characteristics. *Method:* 346 participants completed a combined education Likert-scale. *Results:* Teachers consider that attitudes towards this type of students are good, but they demand the improvement of resources (adapted materials and professionals), teacher training and working methodology (support and courses for teachers, multi-disciplinary working groups). There are differences of opinion based on various teacher characteristics: specialisation, attachment to different centres and experience. *Conclusions:* Specialists consider that the adoption of concrete measures can improve the functioning of combined education. The results of this research are important to favour the inclusion of students with special educational needs.

Keywords: combined education, special educational needs, inclusion, measures of attention to diversity, special education, mainstream schools.

Introducción

La Declaración de Salamanca ([Ministerio de Educación y Ciencia, 1995](#)) acordada en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, marcó un punto de inflexión en la educación especial. Contribuyó a potenciar el principio de inclusión internacionalmente: las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas,

intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas... ([Verdugo, Rodríguez-Aguilella, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009](#)). Actualmente 88 países y 25 organizaciones internacionales han asumido la idea de desarrollar y promover escuelas inclusivas ([Gallego, 2015](#)).

La educación, pese a estar presidida en Europa por los principios de normalización, integración e inclusión y concebirse como un servicio prestado a la ciudadanía, no se entiende igual en todos los países, lo que lleva a diferenciar tres bloques:

- Países con un *sistema educativo único e integrado* (modelo a una banda) que no establecen diferencias entre educación ordinaria y especial, entre ellos España, Grecia, Chipre, Italia, Reino Unido, Suecia, Noruega e Islandia.
- Otros países como Dinamarca, Francia, Portugal e Irlanda, con un *sistema educativo mixto* (modelo a varias bandas) en el que conviven escuelas de integración, clases especiales y escuelas especiales.
- Por último, países como Suiza, Alemania, Bélgica, Holanda o Luxemburgo donde separan el sistema educativo especial del sistema educativo ordinario, modelo a dos bandas (Meijer, Soriano y Watkins, 2003).

En España la forma de afrontar la diversidad en los centros educativos está regulada por la [LOE \(2006\)](#) y posteriormente por la [LOMCE \(2013\)](#), en la que se señala que *corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.*

La atención a la diversidad es una preocupación constante en las políticas educativas de nuestro país, motivada por las cifras de alumnos escolarizados que precisan medidas extraordinarias. En el curso 2013-14 había en España 439.665 estudiantes con alguna necesidad específica, de los que 165.101 tenían algún tipo de discapacidad (el 37,6%). En Asturias son 3.078 los alumnos escolarizados en centros ordinarios en inclusión, 625 en centros específicos y 84 en la modalidad de combinada, la mayor parte en infantil y primer ciclo de primaria ([Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2015](#)).

Las diferencias en los países europeos a la hora de abordar la inclusión son extensivas a España. No todas las comunidades autónomas ofrecen lo mismo. Existen tres formas básicas de escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en nuestro país: en centros ordinarios y/o aulas sustitutorias, centros de educación especial y la modalidad de escolarización combinada, en la que alternan centro específico y centro ordinario, medida no compartida por todas las comunidades autónomas.

En el Real Decreto de 1982 ([MEC, 1982](#)) aparece por primera vez el término de modalidad de escolarización combinada como un nivel de integración educativo, pero no se propone como una opción de escolarización hasta 1995 ([MEC, 1995](#)). En Aragón, comienza a aplicarse en el 2001 ([Boletín oficial de Aragón, 2001](#)); en Galicia se implementa en el 2002 ([Diario Oficial de Galicia, 2003](#)); en Castilla-La Mancha en el 2004 ([Diario Oficial Castilla-La Mancha, 2004](#)); en Asturias en el 2005 ([Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2005](#)) y más recientemente en Castilla-León ([Boletín Oficial de Castilla y León, 2010](#)).

Según la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias (2005), la escolarización combinada tiene un carácter transitorio y excepcional. Se desarrolla con carácter general durante el segundo ciclo de educación infantil y los tres primeros cursos de Primaria e implica la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en dos centros simultáneamente, un centro ordinario donde se beneficia de la integración y un centro especial. Está ideada para alumnado con necesidades educativas especiales que muestren alteraciones cualitativas de la comunicación y las relaciones sociales, así como pautas de in-

tereses y actividades limitados y estereotipados que obstaculicen su participación en las actividades desarrolladas en un ámbito de escolarización ordinario ([Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias, 2014](#)).

Otras comunidades autónomas han diseñado fórmulas alternativas. Ejemplo de ello son las *Aulas Estables*, experiencia iniciada en 2004 en la Comunidad de Madrid y seguida en el País Vasco y Baleares. Esta modalidad persigue que los niños con grave discapacidad intelectual puedan beneficiarse de una experiencia de inclusión sin renunciar a una educación sistemática e intensiva. Consiste en trasladar íntegramente (con profesorado y alumnado) la sede de un centro de educación especial a la de otro ordinario con la ratio profesor/alumna necesaria, pero compartiendo tareas comunes planificadas individualmente con los demás ([Alonso-Parreño, 2010](#)). Otro ejemplo son las *Aulas Enclave*, unidades de escolarización en centros ordinarios donde se proporciona respuesta educativa al alumnado que requiere adaptaciones ([Boletín Oficial de Canarias, 2010](#)).

En este contexto, el *objetivo principal* de esta investigación es analizar la percepción de distintos profesionales de la educación sobre la modalidad de escolarización combinada y los *objetivos específicos* planteados son:

- Conocer la opinión de los profesionales acerca de las actitudes de los miembros de la comunidad educativa hacia el alumnado escolarizado en la modalidad combinada y su grado de participación.
- Conocer su visión acerca de los recursos materiales y personales y su metodología de trabajo.
- Analizar las diferencias de opinión según variables como la edad, el sexo, la especialidad, el tipo de centro de trabajo, los años de experiencia en centros ordinarios, en centros específicos y en escolarización combinada.

Método

Diseño

Nuestro equipo elaboró una escala para valorar el funcionamiento de la modalidad de escolarización combinada, asesorados por los maestros y orientadores implicados ([Castro Pañeda, González- González de Mesa, Álvarez-Martino, Álvarez- Hernández y Campo- Mon, 2017](#)). Se aplicó a 346 profesionales de la educación pertenecientes a 42 centros del Principado de Asturias, 10 específicos y 32 ordinarios, a lo largo del curso 2013-2014. Las escalas fueron repartidas y recogidas por los investigadores. En el momento de la entrega, se explicó a los miembros de la muestra el objetivo del estudio, haciendo hincapié en el carácter voluntario y anónimo de la participación.

Participantes

La muestra es incidental (Tabla 1), compuesta por 346 profesionales del Principado de Asturias. A la hora de seleccionar a los participantes, se tuvieron en cuenta a los 86 alumnos escolarizados en la modalidad de combinada, durante el curso 2013-14, consiguiendo la colaboración de todos los tutores, además de otros profesionales. La recogida de datos se llevó en centros ordinarios y específicos, públicos y concertados. Han participado profesionales de todos los centros específicos del Principado (28,3%) y de todos los centros ordinarios en los que están escolarizados alumnos en modalidad combinada (71,7%). Todos ellos trabajan o han trabajado con alumnos con necesidades específicas. Se han agrupado por especialidades: educación especial (24,6% de la muestra), primaria (21,4%), infantil (18,8%), audi-

ción y lenguaje (13,3%), orientadores (8,1%), auxiliares técnicos educativos (5,8%), profesores técnicos en servicios a la comunidad (1,4%) y otras especialidades (4,6%). Sus edades oscilan entre los 24 y los 68 años, siendo la media de 43 años. De ellos, el 82,9% son mujeres y el 13,6% son hombres. Los años de experiencia varían de 0 a 42 en centros ordinarios y de 0 a 33 en centros específicos.

Tabla 1. Descripción de la muestra.

		N	%	
Género	Hombre	47	13,6	
	Mujer	287	82,9	
	No responde	12	3,5	
Centro Educativo	Ordinarios	248	71,7	
	Específicos	98	28,3	
Especialidad	Maestro Primaria	74	21,4	
	Maestro Infantil	65	18,8	
	Educación Especial	85	24,6	
	Audición y Lenguaje	46	13,3	
	Profesor Técnico			
	servicios comunidad	5	1,4	
	Orientador	28	8,1	
	Auxiliar educador	20	5,8	
	Otras	16	4,6	
	Perdidos	7	2,0	
		Mínimo	Máximo	Media
Edad		24	68	43,47
Experiencia centros específicos		0	33	4,49
Experiencia centros ordinarios		0	42	13,87

Instrumento

Se utilizó una Escala para valorar la modalidad de escolarización combinada, EMC, diseñada a partir de otras escalas que han sido confeccionadas para analizar la percepción del profesorado sobre el alumnado con necesidades específicas (Álvarez-Hernández, Castro-Pañeda, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005; Álvarez-Martino, Álvarez-Hernández, Castro-Pañeda, Campo-Mon y Fueyo-Gutiérrez, 2008; Álvarez-Martino, Campo-Mon, Castro-Pañeda y Álvarez-Hernández, 2009 y Campo-Mon, Castro-Pañeda, Álvarez-Martino, Álvarez-Hernández y Torres-Manzanera, 2010). La EMC está formada por 25 ítems tipo Likert con cinco categorías, agrupados en tres subescalas. La primera subescala, *actitudes y compromiso*, aglutina 8 ítems que valoran el grado de inclusión que perciben los profesionales de los alumnos escolarizados en la modalidad combinada. La segunda subescala, *organización de recursos*, está integrada por 9 ítems que preguntan acerca de diferentes medidas que pueden contribuir a un mejor funcionamiento de esta modalidad. La tercera subescala, *formación y metodología*, agrupa 8 ítems en los que se evalúan distintas medidas de formación y estrategias metodológicas.

La EMC mostró una correcta consistencia interna con coeficiente alfa de Cronbach de 0,894. Los coeficientes alfa de Cronbach de las tres subescalas fueron: 0,90 para la subescala 1, de 0,78 para la 2 y de 0,93 para la 3.

Proceso estadístico

Se utiliza una metodología descriptiva. Los análisis de datos son: frecuencia de cada valor, máximos, mínimos, medias,

desviaciones típicas y fiabilidad. Para comprobar si existían diferencias significativas entre las variables de identificación con relación a las tres subescalas se utilizó el análisis de varianza (ANOVA). Se empleó el paquete estadístico SPSS 22.0 (IBM Corp., 2010).

Resultados

Actitudes y compromiso. Los profesionales perciben actitudes favorables y compromiso de los miembros de la comunidad educativa hacia el alumnado de combinada (Tabla 2). Las puntuaciones medias en todos los ítems se sitúan en torno a 3 puntos. Sobre todo, valoran el beneficio que aportan estos alumnos a los compañeros ($M=3,50$) y la mejora en las competencias de socialización que experimentan como consecuencia de esta modalidad ($M=3,35$). Las puntuaciones más bajas, aunque por encima de la media, corresponden al beneficio que aportan al aula en el centro ordinario ($M=2,81$) y al grado de participación en las actividades que se realizan en ella ($M=2,87$).

Organización de los recursos. Los expertos valoran favorablemente una serie de medidas propuestas para responder de forma adecuada a las necesidades de este tipo de alumnado. La mayor parte de las respuestas puntúan por encima de 4, lo que indica que los profesionales son partidarios de aumentar recursos y mejorar la organización. Demandan, en primer lugar, más materiales adaptados a las necesidades de los alumnos ($M=4,35$) en los centros ordinarios y más profesionales ($M=4,34$). La medida que eligen en tercer lugar es una mayor implicación familiar ($M=4,26$). Aumentar el número de auxiliares en centros ordinarios ($M=4,09$), el tiempo de atención de los especialistas en centros ordinarios ($M=4,04$) y el tiempo para diseñar las adaptaciones curriculares y los programas individualizados ($M=4,01$) son también consideradas medidas necesarias. Se valora menos el aumentar el tiempo de atención de los orientadores ($M=3,92$), mejorar la comunicación con las familias ($M=3,82$) y la coordinación entre profesionales ($M=3,59$), aunque están por encima de la media (Tabla 2). Los profesionales detectan más carencias en los centros ordinarios que en los específicos.

Formación y metodología de los profesionales. Las puntuaciones que se observan en esta subescala se sitúan por encima de la media, indicador de que consideran que su formación se podría mejorar, al igual que su metodología de trabajo. Perciben que es necesario incentivar al profesorado ($M=4,09$), mejorar su formación con grupos de trabajo multidisciplinares ($M=3,94$) y con cursos ($M=3,93$). También están de acuerdo en medidas como modificar la organización del aula ($M=3,92$), potenciar los grupos de trabajo intercentros ($M=3,90$) y cambiar la metodología ($M=3,8$).

Diferencias de opinión según las distintas variables relativas al profesorado (ver a continuación la Tabla 3). Se procedió a estimar los tamaños del efecto (Cohen, 1988), obteniéndose valores insignificantes ($d \leq 0,15$ y $< 0,15$) y pequeños ($d \leq 0,15$ y $< 0,40$) en todas las variables, excepto en dos que son medianos ($d \leq 0,40$ y $< 0,75$).

En relación con las variables *edad* y *sexo*, los análisis univariados no indican diferencias significativas en ninguna de las subescalas.

En relación con la *especialidad*, los análisis univariados no reflejan diferencias significativas en cuanto a actitudes y compromiso y organización de los recursos. En la formación y metodología, los orientadores [$F_{(4, 334)} = 7,620, p < 0,001$] puntúan más alto ($M=4,12$).

Respecto al *tipo de centro* aparecen diferencias significativas en las actitudes y compromiso [$F_{(2, 343)} = 4,988, p < 0,05$]. Los profesionales de centros concertados puntúan más alto ($M=3,26$) en actitudes y compromiso. Respecto a la *formación y metodología* se

Tabla 2. Medidas de tendencia central, dispersión e índice de discriminación de las variables de la escala de modalidad de escolarización combinada.

Total (N=346)					
	Media	Desv.típ	Asim.	Curt.	ID
ACTITUDES Y COMPROMISO					
1. Alumnado de combinada beneficia compañeros	3,50	0,970	-0,327	0,146	0,373
2. Participación alumnado combinada actividades dentro del aula	2,87	1,015	0,029	-0,237	0,248
3. Participación alumnado combinada actividades fuera del aula del centro ordinario	2,99	1,074	0,009	-0,362	0,246
4. Alumnado combinada beneficia funcionamiento del aula de centro ordinario	2,81	0,977	-0,078	-0,003	0,296
5. Alumnado combinada beneficia funcionamiento del centro ordinario	2,95	0,962	-0,053	0,282	0,384
6. Competencias socialización	3,35	1,005	-0,177	-0,289	0,298
7. Competencias de comunicación	3,21	0,926	-0,277	0,039	0,313
8. Competencias de autonomía	3,15	0,932	-0,233	0,097	0,312
ORGANIZACIÓN DE RECURSOS					
9. Aumentar tiempo atención especializada en centro ordinario	4,04	1,077	-0,984	0,320	0,303
10. Aumentar tiempo atención orientadores	3,92	0,999	-0,637	-0,060	0,329
11. Aumentar nº auxiliares centro ordinario	4,09	0,977	-0,863	0,194	0,299
12. Disponer de profesionales que adapten materiales	4,34	0,863	-1,303	1,562	0,450
13. Disponer de más medios adaptados en centros ordinarios	4,35	0,846	-1,119	0,474	0,437
14. Aumentar tiempo para hacer PTIs y ACIs	4,01	1,045	-0,917	0,268	,478
15. Más tiempo coordinación interprofesional de centros	3,59	1,113	-0,354	-0,568	0,496
16. Implicar familias	4,26	0,930	-1,170	0,925	0,444
17. Mejorar educación y comunicación con las familias	3,82	1,071	-0,529	-0,420	0,422
FORMACIÓN Y METODOLOGÍA					
18. Cursos CPRs	3,93	1,024	-0,780	0,169	0,525
19. Grupos trabajo multidisciplinarios	3,94	1,028	-0,736	-0,001	0,592
20. Grupos de trabajo intercentros	3,90	1,055	-0,733	-0,021	0,574
21. Grupos de trabajo centro ordinario	3,88	,995	-0,513	-0,428	0,582
22. Incentivar profesorado	4,09	,977	-0,900	0,286	0,439
23. Más flexibilidad alumnado combinada	3,79	1,010	-0,460	-0,311	0,349
24. Cambiar metodología trabajo	3,89	,958	-0,569	-0,072	0,408
25. Modificar organización aula	3,92	,984	-0,638	-0,050	0,407

observan datos de interés [$F_{(2,343)} = 5,235, p < 0,05$]. Los profesionales de centros específicos ($M=4,10$) son los que más valoran este tipo de medidas.

En relación con los años de experiencia en centros ordinarios, aparecen diferencias en el factor de actitudes y compromiso [$F_{(3,326)} = 4,988, p < 0,05$]. Los profesionales que llevan trabajando entre uno y cinco años puntúan más alto ($M=3,30$). Respecto al factor organización de los recursos, los análisis reflejan datos relevantes [$F_{(3,326)} = 3,205, p < 0,05$]. Aquellos que tienen una experiencia de entre 6 y 15 años son los más partidarios de las medidas propuestas ($M=4,13$). En la subescala de formación y metodología no hay diferencias significativas determinadas por los años de experiencia.

En relación con la variable de los años de experiencia en centros específicos, no aparecen diferencias significativas en las actitudes y compromiso, pero sí en las subescalas de organización de recursos [$F_{(3,342)} = 3,256, p < 0,05$] y de formación y metodología [$F_{(3,342)} = 6,702, p < 0,001$]. Los profesionales que puntúan más alto en organización de recursos ($M=4,13$) son los que llevan trabajando

entre 6 y 15 años y los que más valoran la formación ($M=4,14$) tienen una experiencia de menos de 5 años.

La variable años de experiencia en la modalidad de escolarización combinada refleja diferencias significativas en las actitudes y el compromiso [$F_{(2,343)} = 3,747, p < 0,05$]. Los profesionales más experimentados en esta modalidad (5 o más años) puntúan más alto ($M=3,22$). No se encuentran diferencias en relación con la organización de los recursos y en la formación y metodología.

Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación ha sido analizar la percepción de distintos especialistas sobre la modalidad de escolarización combinada a partir de la creación y posterior aplicación de una escala que ha resultado un instrumento consistente y fiable. En relación con el primer objetivo, conocer cómo perciben los profesionales las actitudes de todos los miembros de la comunidad educativa, las puntuaciones reflejan que esta modalidad es ventajosa. Numerosas investigaciones resaltan la importancia de

Tabla 3. Resultados en la Escala para evaluar la modalidad de escolarización combinada según las características del profesorado.

VARIABLES	ACTITUDES Y COMPROMISO					ORGANIZACIÓN DE RECURSOS				FORMACIÓN Y METODOLOGÍA				
	N	M	DT	F	p	M	DT	F	p	M	DT	F	P	
ESPECIALIDAD	Primaria	74	3,08	0,734		4,08	0,647			3,68	0,660			
	Infantil	65	2,91	0,778		4,01	0,589	0,140	0,967	3,65	0,713	7,620	0,000	
	Pt. y AL.	131	3,15	0,658	1,750	,139	4,04	0,634			4,08	0,658		
	TSC y otras	41	3,21	0,570			4,02	0,715			4,01	0,689		
	Orientador	28	3,18	0,685			4,01	0,643			4,12	0,582		
Total	339	3,10	0,695			4,04	0,636			3,91	0,693			
CENTRO	Público	146	2,98	0,712		4,05	0,612			3,86	0,689			
	Concertado	102	3,26	0,719	4,988	0,007	4,08	0,615	0,486	0,615	3,81	0,684	5,235	0,006
	Específico	98	3,10	0,592			3,99	0,695			4,10	0,682		
	Total	346	3,10	0,690			4,04	0,636			3,91	0,694		
EXPERIENCIA C. ORDINARIO	0	41	3,01	0,493		3,82	0,654			3,87	0,702			
	1 – 5 años	71	3,30	0,695		4,11	0,640			4,04	0,627			
	6 – 15 años	107	3,13	0,667	3,841	0,010	4,13	0,617	3,205	0,023	3,99	0,718	2,531	0,057
	Más de 15	111	2,97	0,746			3,97	0,613			3,79	0,687		
	Total	330	3,10	0,692			4,03	0,632			3,92	0,692		
EXPERIENCIA C. ESPECÍFICO	0	198	3,06	0,741		4,06	0,607			3,79	0,673			
	1 – 5 años	80	3,15	0,584		4,06	0,697			4,14	0,697			
	6 – 15 años	47	3,21	0,685	,964	0,410	4,13	0,602	3,256	0,022	4,12	0,698	6,702	0,000
	Más de 15	21	2,97	0,558			3,64	0,639			3,77	0,591		
	Total	346	3,10	0,690			4,04	0,636			3,91	0,694		
EXPERIENCIA COMBINADA	1 (0-1 año)	115	3,14	0,664		4,10	0,640			3,93	0,679			
	2 (2-4 años)	134	2,98	0,714	3,747	0,025	4,05	0,612	1,219	0,297	3,88	0,716	0,255	0,775
	3 (5 o más)	97	3,22	0,667			3,96	0,661			3,94	0,687		
	Total	346	3,10	0,690			4,04	0,636			3,91	0,694		

la actitud de los maestros en la eficacia de la inclusión y constatan la presencia de actitudes positivas en general (Marston, 1996; Cook, 2001; Álvarez-Hernández et al., 2005; Álvarez-Martino et al., 2008; Álvarez-Martino et al., 2009 y Campo-Mon et al. 2010; Luque y Luque, 2012; y Rodríguez-Sánchez, 2015). A pesar de estos estudios reveladores de actitudes positivas hacia la inclusión, no existe evidencia de la aceptación de una inclusión total o de “cero rechazos” (Avramidis y Norwich, 2002) e incluso hay trabajos que constatan actitudes de evitación en los profesores hacia los alumnos con discapacidad (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2012).

En cuanto al segundo de los objetivos analizados, los profesionales consideran que, tanto los recursos personales y materiales como la metodología de trabajo, son mejorables. Todas las medidas propuestas son bien acogidas, lo que nos lleva a una doble interpretación: por un lado, se evidencia la preocupación de los expertos por hacer bien su trabajo y mejorarlo, por otro lado, resulta inquietante que, tras diez años de inclusión, esta no funcione adecuadamente y que sigan detectándose carencias y fallos. Las mayores dificultades, en cuanto a recursos para atender al alumnado de modalidad combinada, residen en los centros ordinarios. Demandan más medios adaptados y más profesionales, al igual que ampliar el tiempo de dedicación.

Desde nuestro punto de vista, la solución podría estar en potenciar la coordinación interprofesional de centros, a pesar de ser la propuesta puntuada más baja. Esto se conseguiría dedicando los maestros implicados un número fijo de horas al mes que se descontaría de su carga docente, exclusivamente para elaborar programas individualizados, adaptar materiales, reuniones,

intervención directa y seguimiento de los alumnos, asegurando así que el trabajo con el alumno de combinada no suponga un sobreesfuerzo para ellos. Esta propuesta contribuye a potenciar la colaboración intercentro, la comunicación y la organización, repercutiendo en beneficio del alumnado.

La implicación de las familias es otra de las medidas más demandadas. La *European Agency for Development in Special Needs Education* propone como una de las medidas para favorecer la educación integradora la involucración de los padres posibilitando el acceso a la información y a las experiencias de las diversas formas de intervención (Bauer, Olgeirsson, Pereira, Pluhar y Snell, 2003). Sin embargo, Escobedo, Sales y Traver (en prensa, p. 11), en un reciente estudio, en relación con la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, encuentran que ésta “se limita a la asistencia a las reuniones que convoca el profesorado del centro y a colaborar en la preparación de fiestas que se realizan en la escuela”.

En países como Islandia el papel de las familias ha evolucionado desde una mera colaboración en los procesos de diagnóstico y escolarización a un papel participativo en el proceso de enseñanza y decisorio respecto al modelo de escolarización (López-Torrijo, 2014). Es deseable que esto se extienda a todos los países y para ello es necesario que los padres estén informados y conozcan sus funciones y las del centro, y que las puedan desempeñar realmente. Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2008) observan que uno de los inconvenientes de la inclusión educativa es el agotamiento emocional de los padres y señalan la importancia de conseguir una buena coordinación entre la familia y el profesorado.

La formación y la metodología utilizada son medidas que los profesionales consideran mejorables. Según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, todos los países reconocen que los tutores son responsables principales y por ello precisan los conocimientos y las destrezas adecuadas (Meijer, Soriano y Watkins, 2003). Es importante considerar el tipo de formación ofrecida a todos los futuros profesores durante su formación inicial sobre las necesidades educativas especiales. Son abundantes las investigaciones que destacan la importancia de la formación del maestro para poder dar respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo (Ainscow, 1999; Sapon-Shevin, 1999; Slee, 2000; Echeita et al., 2008; Allday, Neilsen-Gatti y Hudson, 2013 y González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela, 2016).

Respecto a la formación y metodología, la medida mejor valorada por los encuestados es la de incentivar al profesorado. Hanushek, Kain y Rivkin (1998) y Rockoff (2004) evidencian que la calidad de los docentes tiene fuerte impacto en el rendimiento académico.

Lledó y Arnaiz (2010), al igual que Durán, Echeita, Climent, Miquel, Ruiz y Sandoval (2005a, 2005b), consideran necesarios una serie de cambios en el rol de los docentes para el desarrollo de escuelas inclusivas, entre los más importantes encontramos: una formación basada en las distintas diferencias presentes en las escuelas; una preparación que les permita enseñar en diferentes contextos y realidades y no en una escuela homogénea; una preparación que contemple unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más significativas asociadas a la diversidad; así como unas estrategias de atención a la diversidad en el aula, la adaptación del currículum y una evaluación diferenciada.

En cuánto al tercer objetivo planteado existen diferencias en las variables analizadas. Aunque no se ha evidenciado nada significativo en referencia a la variable *sexo*, existen estudios que reflejan lo contrario. Un trabajo reciente llevado a cabo con futuros docentes constata diferencias sustanciales entre varones y mujeres, mostrando éstas últimas actitudes más favorables hacia la inclusión de personas con discapacidad (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babía, 2015).

Si se considera la *especialidad* de los integrantes de la muestra, solo los orientadores presentan diferencias respecto al resto de los profesionales, demandando, sobre todo, medidas relativas a la formación y a la metodología. Este dato no sorprende ya que son los profesionales que mejor pueden identificar, diagnosticar y responder a lo que precisa el alumnado con necesidades educativas especiales, dado el tipo de formación que poseen. Sin embargo y, en contra de lo esperado, los maestros de educación infantil y de educación primaria, no muestran diferencias con respecto a los de educación especial.

Por su parte, al analizar la variable *tipo de centro*, los profesionales de centros específicos son los que más de acuerdo están con medidas relativas a la formación y a la metodología, a pesar de ser los que disponen de más recursos. La agencia europea propone, entre otras medidas, animar a todos los profesores a asumir responsabilidades, formarlos con conocimiento y destrezas, ofrecer el acceso a rutas de formación flexibles, aprovechar el potencial de las TIC para reducir desigualdades en educación y apoyar la integración educativa o dotar a los profesores generalistas con destrezas adecuadas (Bauer, Olgeirsson, Pereira, Pluhar y Snell, 2003).

En cuanto a la influencia de los *años de experiencia* en la visión de la modalidad de escolarización combinada, es significativo que los expertos con una experiencia media (entre 6 y 15 años), tanto de centros ordinarios como específicos, otorgan puntua-

ciones más altas en la subescala de organización de recursos y en la de formación y metodología. Los profesionales de centros específicos con poca experiencia valoran más estas medidas. Trabajos recientes como el de Boyle, Topping y Jindal-Snape (2013), señalan que, tras el primer año de enseñanza, se produce un cambio negativo en la actitud hacia la inclusión (2013). Este trabajo, sin embargo, evidencia que los maestros que han trabajado más años en esta modalidad combinada son los que tienen una visión más positiva acerca del compromiso y de las actitudes. En relación con las otras subescalas, la experiencia no parece influir.

De este trabajo y de investigaciones anteriores se puede concluir que las tendencias que aparecen en los últimos años y que debemos tratar de consolidar, de acuerdo con Soriano (2011) son: incentivar al profesorado, mejorar la formación, incrementar la participación real e implicación de las familias y una mayor cooperación entre los diferentes servicios que colaboran en el proceso educativo.

La inclusión en la escuela es el primer paso para lograr la plena inclusión del individuo en la sociedad. Como señala, Parrillas (2002, p.24), "la inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación. Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral familiar, etc.)".

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo, y F. Jordan (Coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp.15-37). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Allday, R.A., Nelisen-Gatti, S., y Hudson T.M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service. *Teacher education and special education*, 36(4), 290-311. <https://doi.org/10.1177/0888406413497485>
- Alonso Parreño, M. J. (2010). El derecho a una educación inclusiva en España. Recuperado el 24 de junio de 2016, de <https://bit.ly/2ETyLzM>
- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., Campo-Mon, M., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Álvarez-Martino, E., Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, M.P., Campo-Mon, M.A., y Fueyo-Gutiérrez, E. (2008). Functioning of integration in secondary school according to the teachers' perception. *Psicothema*, 20(1), 56-61.
- Álvarez-Martino, E., Campo-Mon, M.A., Castro-Pañeda, P., y Álvarez-Hernández, M. (2009). Visión de los especialistas en pedagogía terapéutica de la integración del alumnado inmigrante. *Aula Abierta*, 37(1), 57-66.
- Avramidis, E., y Norwich, G. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusión: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bauer, L., Olgeirsson, G., Pereira, F., Pluhar, C., y Snell, P. (2003). *Key principles for special needs education: Recommendations for policy makers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Boletín Oficial de Aragón (2001). *Resolución de 6 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones para establecer fórmulas de escolarización combinada entre centros ordinarios y Centros de Educación Especial para alumnos con necesidades educativas especiales*. BOA, 19/09/2001.
- Boletín Oficial de Canarias (2010). *Orden de 13 de diciembre de 2010, de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, por la que se regula la atención*

- al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC, 22/12/2010.
- Boletín Oficial de Castilla y León (2010). *Resolución de 31 de agosto de 2012, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se regula la modalidad de escolarización combinada para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad que curse enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de educación infantil y a la educación básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León*. BOCYL, 11/11/2011.
- Boyle, C.; Topping, K, y Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Campo-Mon, M.A., Castro-Pañeda, P., Álvarez-Martino, E., Álvarez-Hernández, M., y Torres-Manzanera, E. (2010). Funcionamiento de la integración en la enseñanza según la percepción de los maestros especialistas en pedagogía terapéutica. *Psicothema*, 22(4), 797-805.
- Castro Pañeda, P.; González González de Mesa, C.; Álvarez Martino, E., Álvarez Hernández, M. y Campo Mon, M. A. (2017). Modalidad de escolarización combinada desde la óptica de los profesionales de la educación: validación de una escala. *Revista de Investigación en Educación*, 15(1), 27-40.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.2307/2290095>
- Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias (2005). *Circular 3/2005 de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación por la que se establecen orientaciones para la respuesta educativa al alumnado escolarizado en modalidad combinada en centros ordinarios y centros de educación especial del Principado de Asturias*.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Circular de 25 de marzo de 2014 de la Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa, por la que se desarrollan directrices para la escolarización del alumno o alumna con necesidades educativas especiales en la modalidad de escolarización combinada*.
- Cook, B.G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of special education*, 34(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Diario Oficial de Galicia (2003). *Orden de 27 de diciembre de 2002 por la que se establecen las condiciones y criterios para la escolarización en centros sostenidos con fondos públicos del alumnado de educación no universitaria con necesidades educativas especiales*. DOG, 30/01/2003.
- Diario Oficial de Castilla-La Mancha (2004). *Resolución de 18 de octubre de 2004 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se aprueban instrucciones para el desarrollo de fórmulas mixtas de escolarización combinada para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales*. DOCM, 1/11/2004.
- Echeita, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F., y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *SíglO Cero*, 39(4), nº 228, 26-50.
- Escobedo, P.; Sales, A. y Traver, J. (en prensa). La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XX1*, 20(2), 299-318, doi: 10.5944/educXX1.11940
- Gallego, C. (2015). Conceptualización y evolución de la atención a la diversidad. En Fernández Batanero (Coord.), *Atención a la diversidad en el aula de educación especial* (pp. 4-30). Madrid: Paraninfo.
- González-Gil, F., Martín-Pastor E., Flores, E., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez-Vela, M. (2016). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 3(2), 125-135. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.21932>
- Hanushek, E., Kain, J., y Rivkin, S. (1998). Does Special Education Raise Academic Achievement for Students with Disabilities? NBER Working Paper No. 6690. Issued in August 1998. NBER Program(s): CH. Recuperado el 24 de junio de 2016, de <https://bit.ly/2J5dq8Z>. <https://doi.org/10.3386/w6690>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006). B.O.E. 4/05/2006.
- Ley Orgánica /2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la educación (LOMCE, 2013). B.O.E. 10/12/2013.
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Luque, D.J., y Luque, M.J. (2012). Actitudes de solidaridad y aceptación hacia el alumnado con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 25-41.
- Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities. *Journal of special education*, 30(2), 121-132. <https://doi.org/10.1177/002246699603000201>
- Meijer, C., Soriano, V., y Watkins, A. (Eds.) (2003). *Special Needs Education in Europe. Thematic Publication*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. https://doi.org/10.1007/978-94-017-3050-1_2
- Ministerio de Educación y Ciencia (1982). Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial. BOE, 22/10/192.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE, 2/6/1995.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2015). Estadísticas de la educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2013-2014. Recuperado el 24 de junio de 2016, de <https://bit.ly/2HxzsUD>
- Parrillas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data Jonah E. *The American Economic Review*, 94(2), 247-252. <https://doi.org/10.1257/0002828041302244>
- Rodríguez, M. (2015). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 137-152. Salamanca: INICO.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Celebrating diversity, creating community: Curriculum that honors and builds on difference. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes. <https://doi.org/10.1017/s1030011200023757>
- Slee, R. (2000). *Talking Back to Power. The Politics of Educational Exclusion*. Manchester: ISEC.
- Soriano, V. (2011). La educación inclusiva en Europa. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Participación educativa. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes*, 18, 35-45.

Verdugo-Alonso, M.A., y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.

Verdugo-Alonso, M.A., y Rodríguez-Aguilella, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos

con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.

Verdugo, M.A., Rodríguez-Aguilella, A., Sarto, P., y Calvo, I. (2009). *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca: Inico.



Análisis de las expectativas del profesorado novel sobre su futura labor docente

M^a del Valle Cecilia Montilla Coronado, Pablo Maraver-López, Cristina Romero Oliva y Ariadna Martín Montilla

Universidad de Huelva

RESUMEN

Dado el carácter cambiante de las leyes educativas y los cambios prescriptivos en el acceso a la profesión docente, esta investigación se plantea conocer y describir las distintas concepciones del profesorado novel que cursó el Máster de Profesorado, durante tres cursos académicos consecutivos en la Universidad de Huelva. Los objetivos planteados tratan de desvelar los planteamientos didácticos de 323 titulados universitarios, así como sus expectativas profesionales sobre la docencia. Se trata de conocer cómo piensan plantear sus objetivos docentes, las actividades de clase, la evaluación así como los recursos que consideran utilizar en su quehacer profesional. La metodología es transversal. Una de las conclusiones más interesantes es que una mayoría del profesorado novel se plantea metodologías innovadoras y participativas, encuadrándose en un paradigma constructivista que permita, a través de los variados conocimientos previos del alumnado, progresar en función de sus particularidades. Asimismo la utilidad y uso que se reconocen hacia la evaluación es continua y entendida como un mecanismo que permita progresar más que como calificación final. Las ventajas más destacadas de esta profesión docente la ven en la satisfacción personal y la gratificación que proporciona enseñar. Por otro lado, el inconveniente más destacado es la falta de respeto del alumnado.

Palabras Clave: expectativas docentes, profesorado novel, metodología docente, estrategias curriculares.

Pre-service teachers' expectations of their future labor

ABSTRACT

Given the changing pattern of educational laws and prescriptive changes in the access to the teaching profession, this research aims to know and describe the different conceptions of pre-service teachers, who attended the Master's Degree, during three consecutive academic courses at the University of Huelva. The objectives set out to reveal the didactic approaches of 323 university graduates, as well as their professional expectations on teaching. It is about knowing how they plan to set their teaching objectives, class activities, evaluation as well as the resources they consider to use in their professional work. The methodology is transversal. One of the most interesting conclusions is that a majority of new teachers consider innovative and participatory methodologies, framed in a constructivist paradigm that allows, through various prior knowledge of students, to progress according to their particularities. Likewise, the usefulness and use that are recognized towards the evaluation is continuous and understood as a mechanism that allows progress rather than as a final qualification. The most outstanding advantages of this teaching profession are seen in the personal satisfaction and the gratification that teaching provides. On the other hand, the most notable drawback is the lack of respect from the students.

Keywords: teachers' expectations, pre-service teachers, teaching methodology, curricular strategies.

Introducción

Distintos paradigmas de estudio

Una de las líneas actuales de investigación dentro del campo de la docencia, se refiere a las concepciones de este colectivo acerca de su trabajo desde el punto de vista de los enfoques basados en el propio profesorado. En él se parte de la propia concepción y expectativas de desarrollo profesional; y se pretende analizar

la estructura latente que explica y da sentido a la enseñanza para desde ella, explicar el comportamiento del docente ([Doménech y Gómez, 2003](#)).

El paradigma mediacional centrado en el profesor supuso la superación de los paradigmas anteriores; ante la imposibilidad de llegar a conclusiones contundentes por el hecho de que no contemplaba la flexibilidad del proceso. En este paradigma, el centro de atención lo constituye el ámbito de la enseñanza, entendida como un proceso de planificación y toma de decisiones

del docente tal que profesional cualificado. Aquí, el objeto de estudio son los procesos complejos de pensamiento. En este sentido, *“el comportamiento es, en gran medida, el resultado del pensamiento del profesor: de sus conocimientos, de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas y de sus actitudes y disposiciones personales”* (Pérez Gómez, 1987, p. 115).

El trabajo que aquí se presenta se centra en este paradigma y no contempla variables relacionadas con el complementario, surgido en la misma época, el paradigma mediacional centrado en el alumnado. El paradigma ecológico incorpora la consideración de las variables contextuales que enmarcan el trabajo docente pero que sería objeto de estudio posterior, como evolución de estos planteamientos iniciales. Dentro de este paradigma existen tres dimensiones de la investigación educativa: la planificación docente, las decisiones y pensamientos interactivos y sus teorías y creencias. A estas tres corrientes de investigación clásicas se pueden añadir otras dos en las que se ha profundizado más recientemente: las diferencias entre el profesorado experto y novel. Es en la primera categoría donde enmarcamos nuestro estudio y en el sector de profesorado novel.

La planificación docente como garantía de eficacia educativa, se ha entendido desde dos perspectivas distintas que han dado lugar a la utilización de metodologías diferentes. Por un lado la perspectiva cognitiva, desde la cual la planificación supone la activación de una serie de procesos psicológicos mediante los que la persona en cuestión participa directa y personalmente en la enseñanza, analizando los medios y fines que le permitan crear el marco de actividad futura, funcional y por otro lado la perspectiva conductista, inserta en modelos transmisivos. Dicho de otro modo, docente encontramos básicamente dos grupos de docentes: aquellos que muestran creencias tradicionales y aquellos que se reconocen progresistas. Los docentes considerados tradicionales suelen presentar creencias controladoras y organizan los contenidos de tal forma que el alumnado no requiera interpretarlos, o sea de modo cerrado, mientras que el profesorado progresista presenta creencias relativas y buscan la implicación, interpretación y estructuración del trabajo por parte del alumnado de cara a un aprendizaje significativo. Suelen crear situaciones de aprendizaje abiertas y “por hacer”, dejando este espacio al alumnado.

Este paradigma más actual es fundamental para conocer y caracterizar las decisiones que un profesor o profesora toma para organizar su docencia. Existen pocas investigaciones al respecto dada la dificultad del conocimiento explícito de creencias, expectativas, teorías etc., que es el marco de referencia del profesorado pero que no se expresa de una forma precisa. En la muestra de estudiantes del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), ahora Máster en Secundaria, estudiada por Doménech y Gómez, (2003), la mayoría del profesorado se enmarcaba en el paradigma cognitivo y humanista, marcando una tendencia progresista e idealista que, luego en la práctica, puede girar en otro sentido (Genovard y Gotzens, 1990).

Aspectos docentes que condicionan su trabajo

Según Melief, Tigchelaar y Korthagen (2010), es necesario establecer una relación directa entre tres aspectos que condicionan las acciones de un docente: los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación inicial y continua, el adquirido en la práctica y los condicionantes particulares: teorías implícitas, conceptos subjetivos, experiencias personales o personalidad.

En el estudio de Clara (2016), la mayor parte de los docentes prefieren enseñar guiados, en relativa consonancia, por sus preferencias de aprendizaje. Por su parte, Shulman (1990) establece

que los docentes disponen de tres tipos de conocimiento: conocimiento proposicional, conocimiento de casos y conocimiento estratégico. El segundo corresponde al conocimiento práctico y comprende:

- 1) El conocimiento sobre el contenido a enseñar (los hechos y conceptos más significativos de un cada área) y se refiere igualmente a otros ámbitos como la forma en que se planifica y se lleva a cabo la enseñanza, o sea, la metodología.
- 2) El conocimiento pedagógico general (creencias y opiniones sobre la enseñanza y el aprendizaje, condiciones del alumnado...).
- 3) El conocimiento sobre el currículum.
- 4) El conocimiento pedagógico: cómo adaptar y hacer apropiada la materia al alumnado y al contexto. Está compuesto, por tanto, de representaciones de las estrategias instruccionales más útiles para hacer asequible el contenido a enseñar.
- 5) El conocimiento sobre el alumnado.
- 6) El conocimiento del contexto educativo.
- 7) El conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos.

Con respecto a los estudios que comparan profesores noveles y con experiencia, fundamentalmente se centran en diversos aspectos como la planificación, creencias, principios didácticos, la toma de decisiones, su conducta durante la práctica interactiva, etc., pero son escasos los estudios que analicen la evolución y proceso de cambio de docentes desde su condición de principiantes a expertos (González, 2012); hay que decir que en la mayoría de estudios y en el nuestro propiamente, se identifica el profesorado novel con el que tiene ninguna o poca experiencia que es justamente la población que nos encontramos en el Máster prescriptivo para el comienzo de la docencia. Entendiendo la formación inicial como un conjunto de acontecimientos, conocimiento y vivencias que predisponen al futuro profesorado a adquirir actitudes, normas, posicionamientos profesionales necesarios para un adecuado desempeño profesional, pretendemos relacionar dichas características de partida con planteamientos docentes futuros, clima de centro, expectativas acerca del funcionamiento del mismo, actitudes del alumnado, etc.

También se han publicado estudios recientes que muestran la opinión del alumnado del Grado en Educación sobre las competencias que configuran el perfil del buen docente como el de Valdemoros-San Emeterio y Lucas-Molina (2014). Por su parte, la revisión bibliográfica más importante y extensa dentro de la línea de investigación de preocupaciones del profesorado novel es la realizada por Veenman (1984, 1988). Este autor recogió 91 estudios internacionales realizados desde 1960 sobre la problemática del profesorado principiante y encontró grandes coincidencias en dichas preocupaciones: la disciplina y la motivación, en primer y segundo lugar. En el sexto y séptimo puesto los materiales y la organización del trabajo. Distintas son las clasificaciones de problemáticas más acuciantes en el profesorado encontradas por Marcelo (1993), Mayor Ruiz (1996) o González-Granda, Álvarez-Menéndez y González-Pianda (1991). Estos últimos autores encuentran que existe un cambio importante de actitud en el profesorado novel cuando comienza su práctica, fundamentalmente debido a que se olvidan las creencias y posicionamientos por la necesidad de resolver las realidades presentadas cada día en el aula.

Este estudio pretende arrojar originalidad en el tratamiento de aspectos relacionados con la metodología docente y didáctica

de las distintas materias curriculares describiendo los posicionamientos del profesorado futuro. Respecto a este aspecto, se observa escasez de estudios sobre los puntos de partida respecto a las distintas metodologías docentes, las estrategias para el tratamiento de los elementos de la programación, en los programas de formación para profesorado novel, por ejemplo el llevado a cabo por [Negrillo e Iranzo \(2009\)](#), titulado “Comencem bé”. En él se recogen aspectos como: trabajo en equipo, organización y funcionamiento del centro, desarrollo personal y profesional, desarrollo de materiales curriculares, TICs, Tutoría, atención a la diversidad e interculturalidad, gestión del aula, etc. Las expectativas de los participantes era conseguir una adecuada competencia docente que permita llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje innovador teniendo en cuenta el desarrollo curricular y que promueva el aprendizaje autónomo en el alumnado. Así como aprender a utilizar una metodología activa en contextos y grupos diversos.

Utilizando los ciclos de experiencia de [Kelly \(1955\)](#), y tomando como temas principales el desempeño de la correcta planificación y organización de las clases, la capacidad de responder adecuadamente a las dudas del alumnado y la formación del proceso de evaluación del mismo, [García, Orellana y López-Cepero \(2010\)](#) concluyen que en el profesorado novel resalta como cualidad principal y más importante la coherencia personal, de forma que se supla las posibles carencias del profesorado que apenas ha acumulado experiencia con una imagen afín y coherente a las expectativas creadas, siendo capaz de transmitirlos al alumnado, convirtiéndose de este modo, no solo en modelo profesional sino también personal que se permite errar e instruir en un adecuado modelo de enseñanza-aprendizaje que se ajuste a sus necesidades, huyendo de esta manera de la imagen del perfecto profesor magistral que todo lo sabe.

Por su parte, [Zeichner \(1983, 1993\)](#) apuesta porque el profesorado novel no se limite a la observación de la enseñanza sino que crea que debe implicarse en la comprensión del centro educativo como organización y en la influencia que ejerce. Desde esta comprensión, los noveles podrán dar coherencia y sentido a su tarea, su responsabilidad, la problemática y limitaciones con que se enfrenta, así como posibilitar una acción reflexiva y un cambio importante y veraz en el proceso educativo.

Nos posicionamos junto a [Azcárate y Cuesta \(2005\)](#) en que la etapa inicial de trabajo docente, sin reflexión sobre una práctica pedagógica específica, sin poseer una formación pedagógica sólida, pero permeables y susceptibles de moldeamiento, es crucial para determinar una mirada amplia y sin “contaminación” sobre la tarea docente en aras de plantear una enseñanza verdaderamente sustentada en ilusión y nuevos planteamientos innovadores que no renuncien a las características teóricas estudiadas.

Ya desde muy atrás se planteaban las principales preocupaciones del profesorado novel. [Fuller y Brown \(1975\)](#) plantearon cuatro niveles de preocupaciones: identificación y acercamiento al alumnado para poder gestionar la disciplina, exploración de estrategias profesionales y organización efectiva de la docencia, las relaciones con las familias y, por último, las relaciones con el centro y su funcionamiento. Asimismo, y según [Whitworth \(1996\)](#) sentirse a gusto con la materia y la preocupación por la dirección del aula y el control del alumnado son las máximas inquietudes en el profesorado novel.

Por otro lado, [Marcelo \(1987\)](#) consideró que las creencias del profesorado, las características del alumnado y el libro de texto utilizado influyen en la planificación de una forma totalmente lineal al igual que [Capell \(1998\)](#). [Al-Musawi \(2001\)](#) estudió los dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje del profesorado novel, concretamente el conocimiento sobre el currículum, el rol del

profesorado y la relación alumnado-profesorado, concluyendo que las creencias de participantes en el programa de prácticas, no cambiaron de manera considerable adquiriendo, obviamente, una percepción más realista del trabajo de enseñar.

Todos los planteamientos realizados hasta el momento dan cuenta de la importancia de conocer la situación inicial del profesorado sin experiencia para poder describir, en un primer momento y posteriormente mejorar, las estrategias metodológicas planteadas, la estructura de tareas que piensan llevar a cabo en sus aulas, los criterios que le llevan a seleccionar y organizar ciertos tipos de actividades, así como los recursos necesarios para ello. Es por ello que, consideramos relevante este conocimiento inicial del que poco se sabe, antes de consolidar prácticas desfasadas, poco apropiadas o inadecuadas a la realidad del alumnado. El docente experimentará un alto grado de coherencia y satisfacción profesional cuando consiga llevar al mismo grado la formación y éxitos docentes y su propia auto-realización profesional.

En un estudio realizado sobre creencias del alumnado que se encuentra iniciando los cursos de formación inicial del profesorado ([Sánchez y Boix, 2008](#)) se les preguntó qué competencias creían que resultaban más adecuadas para ser un/a buen/a docente, siendo la respuesta más común la transmisión de valores como el esfuerzo y la comunicación como una estrategia de aproximación al currículum, así como la adecuación a las necesidades educativas de todo el alumnado y al cambio desde la innovación educativa. En definitiva las competencias personales relacionadas con el “saber ser”, como la coherencia, la paciencia, la empatía, la confianza, la autoridad reconocida, la capacidad de facilitar y mediar, la vocación y la facilidad de ser asequible en el trato con su alumnado.

La enseñanza, como consideración general, suele constituirse con la observación de los miembros de la profesión cuando trabajan. Este aprendizaje observacional se mediatiza por la predisposición personal, la idea sobre la enseñanza, el aprendizaje y la significación del rol docente ([Marcelo, 2008](#)). Esto explicaría las rutinas recurrentes de la gran mayoría de docentes en la planificación y desarrollo de sus clases. Este constructo personal y las concepciones educativas influyen en las innovaciones curriculares, además de haber diferencias en cuanto a la frecuencia, antecedentes y contenidos de las decisiones interactivas, respecto de profesorado novel y experto ([Casado, 2007](#)).

Así pues, parece que la enseñanza es una profesión en la que los aspirantes entran con creencias y concepciones preconcebidas sobre ella adquiridas a lo largo de sus años como estudiantes en el Sistema Educativo.

Otro aspecto importante que inquieta al profesorado novel es la situación que se va a encontrar en los centros a los que vaya. Sus características en cuanto a la ubicación, tamaño, peculiaridades educativas, composición del claustro, relaciones personales y cultura organizativa modelan también las expectativas, creencias y planteamientos docentes y personales; aspectos todos para los que nunca se ha preparado ([Azcárate y Cuesta, 2005](#)).

Acerca de la importancia sobre cómo el profesorado novel se plantea sus comienzos docentes, se encuentra un estudio llevado a cabo con 187 profesores y profesoras que cursaban el CAP. En esa ocasión se les preguntó sobre cuáles son sus valores y se concluye que la actitud personal del profesorado marca su posterior acercamiento a los centros así como las relaciones con el alumnado y demás miembros de la Comunidad Educativa ([Cámara, 2010](#)).

Una de las conclusiones obtenidas por [Sánchez y Boix \(2008\)](#) fue que el profesorado en formación para la futura docencia opina que las competencias más adecuadas para ser un buen docen-

te están relacionadas con las competencias metodológicas, tales como la diversificación psicopedagógica, la adecuada transmisión del mensaje para su adecuada comprensión, despertar los intereses de los aprendices favoreciendo una clase activa, aplicación de una pedagogía activa y reflexiva, planificación de los aprendizajes y diseño de las clases utilizando las tecnologías de la información y comunicación (TICs) y las de autoaprendizaje y trabajo cooperativo. El profesorado novel en esa investigación consideraba que su participación en el centro educativo quedaría exclusivamente reducida a su acción docente dentro del aula, por lo que se supone que no tienen la visión global del centro como una sociedad de participación educativa.

Lo cierto es que las primeras experiencias en la profesión docente marcan en gran medida el desempeño futuro, y no siempre para bien. Resultan evidentes sus consecuencias para la calidad de la enseñanza, el clima de los centros, la moral del profesorado repercutiendo de forma importante en los resultados del alumnado, con el riesgo añadido de perder el potencial renovador que supone para el sistema educativo la incorporación de docentes jóvenes, ilusionados y motivados (Beca y Boerr, 2008).

Ante esta realidad, tal y como comentamos anteriormente, los futuros profesores deben contar con preparación suficiente para afrontar los retos que la sociedad actual impone. Para ello, además del compromiso personal y la voluntad por permanecer en un proceso constante de aprendizaje y renovación, las administraciones educativas deben hacerse eco de esta necesidad formativa del profesorado dotando de los recursos necesarios, así como proveyendo de planes de estudios adecuados, enfocados a la práctica y orientados a los destinatarios finales de la formación, el propio alumnado. Sólo de este modo lograremos aportar una formación integral y coherente con el mundo en que el individuo de desarrolla y participa activamente.

El objetivo principal de esta investigación es conocer las intenciones metodológicas en el profesorado novel, sus expectativas y concepciones sobre los centros y sus futuras prácticas docentes. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los distintos elementos didácticos que plantea el profesorado novel: objetivos, actividades, contenidos y recursos didácticos.
2. Caracterizar las expectativas del profesorado novel sobre evaluación educativa.
3. Identificar las ventajas e inconvenientes de la profesión docente según el profesorado novel.

Método

Procedimiento

Esta experiencia se ha llevado a cabo en un contexto universitario de posgrado. Para el procedimiento de recogida de datos se repartieron los cuestionarios a todo el alumnado matriculado en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Huelva durante 3 cursos académicos consecutivos, cursos 2012-13, 2013-14 y 2014-15. Una vez recogidos los datos fueron analizados en SPSS v.21.

Instrumentos

Para esta investigación se elaboró un Cuestionario ad hoc sobre Expectativas Docentes de 60 ítems de opción múltiple. Las preguntas de este instrumento versan sobre las líneas metodológicas más habituales que las personas participantes podrían se-

guir a la hora de desempeñar su labor como docentes, así como sobre las características de los centros educativos y el alumnado. La fiabilidad se calculó mediante el alfa de Cronbach, con un resultado de $\alpha=0.81$. Concretamente, en este instrumento encontramos 6 dimensiones: Planteamiento de objetivos, contenidos y recursos didácticos; Expectativas sobre la evaluación educativa; Diseño de actividades; Concepciones sobre aspectos organizativos de un centro educativo; Concepciones sobre la labor (organización) docente; Creencias acerca del alumnado.

Participantes

En esta investigación han participado un total de 323 personas con titulaciones superiores y estudiantes del Máster en Formación de Profesorado de Secundaria, Bachillerato e Idiomas, siendo el 32% hombres y el 68% mujeres. Debido a las características del Máster, las titulaciones de las personas participantes son muy diversas. En la Tabla 1 podemos ver la distribución de las titulaciones según las áreas de conocimiento. Más del 40% del alumnado posee titulaciones superiores pertenecientes a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Las edades de las personas participantes están comprendidas entre los 21 y 58 años, siendo la media 28,5 años. En la muestra estudiada encontramos que un 18,3% de las personas participantes manifiestan tener experiencia docente previa, mientras que el 81,7% no ha ejercido nunca docencia en secundaria. Dentro del personal docente con experiencia previa encontramos personas con hasta 12 años de docencia, aunque el 90% tiene 3 años o menos. En este caso, la media en tiempo de docencia es 1,94 años.

Tabla 1. Titulaciones de los participantes por Ramas.

Ramas de conocimientos	Frecuencia
Artes y Humanidades	4,4
Ciencias Sociales y Jurídicas	41,5
Ciencias	16,4
Ciencias de la Salud	15,8
Ingeniería y Arquitectura	21,9

Resultados

A continuación se recogen los resultados organizados según los objetivos específicos propuestos en la investigación desarrollada:

Objetivo 1: Analizar los distintos elementos didácticos que plantea el profesorado novel: objetivos, actividades, contenidos y recursos didácticos.

Para tratar de dar respuesta a este primer objetivo, a continuación se presentan los resultados correspondientes a la primera dimensión del instrumento: planteamiento de objetivos, contenidos y recursos didácticos. También responde a este objetivo la dimensión del cuestionario relativa al diseño de actividades.

Objetivos y contenidos

Según los resultados obtenidos, a la hora de establecer los objetivos del proceso de enseñanza, el profesorado novel valoró positivamente el hecho de que el alumnado conozca permanentemente los objetivos, de manera que casi la totalidad de la muestra se divide entre la opción *mucho* (47,5 %) y *bastante* (47,9) para dar respuesta a este ítem.

Encontramos que la mayoría de los participantes prefiere potenciar en el alumnado un *aprendizaje significativo por des-*

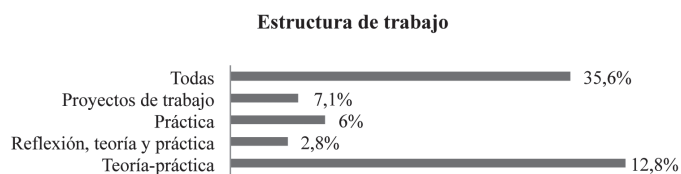
cubrimiento guiado (72,2%) seguido del aprendizaje cooperativo (53,3%). Por su parte, encontramos que sólo un 5,8% piensa basar el proceso de enseñanza en un aprendizaje de tipo memorístico por recepción.

Por otro lado, la modalidad de trabajo para llevar a cabo más a menudo con el alumnado es aquella que implica trabajar en pequeño grupo (41,7%), grupo mediano (41,7%) y gran grupo (29,7%), seguidos de la modalidad individual (26,6%).

La organización del grupo-clase que con más frecuencia creen que utilizarán será aquella que implique situar al alumnado dentro del aula en forma de "U" (57,1%), seguida de las líneas o filas (32,4%), de los pequeños grupos (32%), de la estructura circular (17,4%) y finalmente sólo un 6,9% prefiere que el estudiante se posiciona de forma individual dentro del aula.

Al preguntar a los participantes por cuáles son sus preferencias para estructurar el trabajo a lo largo de una hora de clase, encontramos que las opciones predominantes son las siguientes (ver Figura 1):

Figura 1. Estructura de trabajo en el aula.



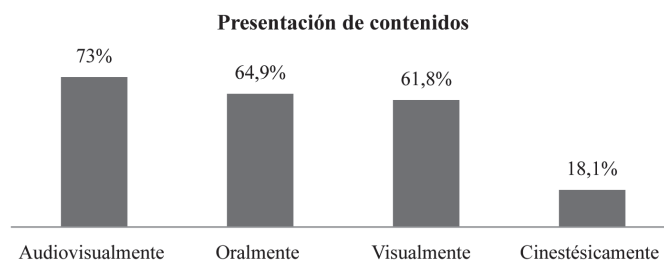
Como se observa en la Figura 1, un número importante apuesta por la combinación de distintas estructuras para abordar el trabajo en el aula (35,6%) siendo ésta: explicación y ejercicios, actividades y corrección, proyectos de trabajo, investigación y puesta en común. Sin embargo, el 12,8% muestra preferencias por la estructura Teórico-práctica en la que el docente explica en primer lugar los contenidos teóricos y posteriormente plantea una serie de ejercicios o actividades. Un 6% de los participantes manifiesta que abordará los contenidos únicamente a través de actividades y un 7,1% a través de Proyectos de trabajo. Finalmente, nos encontramos con un porcentaje menor (un 2,8%) que representa a quienes consideran preciso promover la reflexión y curiosidad del alumnado a través de cuestiones o actividades iniciales que se realizarán de manera previa a la exposición de los contenidos teóricos y de las consecuentes actividades prácticas.

Independientemente de la estructura de trabajo, la mayoría de los futuros profesionales (98%), señalan que insistirán, mediante ejemplos concretos, para qué puede ser útil lo que se va a enseñar, y que permitirá que el alumnado intervenga cuando lo desee (83,3%) frente a una minoría que sólo permitirá la intervención del alumnado a su requerimiento (13,9%).

Por su parte, un 72,8% del profesorado novel entiende que el hecho de hacer bromas o referencias personales durante el desarrollo de la clase, promoverá un ambiente afectivo y relajado entre el alumnado, a diferencia del 26% que estima que este hecho ocasionará revuelo y falta de respeto.

En lo referente a la forma de presentar los contenidos, tanto teóricos como prácticos, obtenemos un predominio entre el profesorado la modalidad audiovisual (73%), seguida de las recogidas en la Figura 2:

Figura 2. Presentación de contenidos. Distintas modalidades.



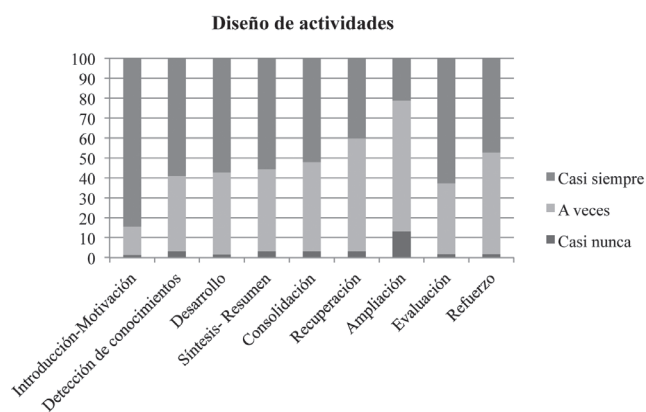
Recursos didácticos

Con respecto a los recursos didácticos a utilizar, los participantes piensan que para enseñar, generalmente, utilizarán en primer lugar sus propios recursos de elaboración propia (76%), seguido de los que les proporcione el Departamento Didáctico en cuestión (60,9%). Entre los materiales que utilizarán con mayor frecuencia destacan los libros de texto (74,9%), los equipos informáticos (68%), los vídeos (45,2%) frente a otros como los libros de lectura (28,6%) y la televisión (14%). Además de lo anterior, hallamos que gran parte de la muestra considera que utilizará los libros de textos como materiales de apoyo (71,8%) frente al 27,8% que estima que los usará en ciertas ocasiones como material de consulta. Por último, un 21,8% cree que los utilizará como recursos necesarios para desarrollar el programa de la asignatura.

Actividades

En relación a los resultados sobre el diseño de actividades cabe destacar que la actividad desarrollada con mayor frecuencia será de introducción-motivación con un 84,5% seguida por evaluación con un 63% mientras que las actividades menos frecuentes serán las de ampliación 21%. El resto de actividades como la detección de conocimientos previos, desarrollo, síntesis-resumen, consolidación, recuperación, y refuerzo, serán llevadas a cabo tanto a veces como casi siempre en una proporción similar (ver Figura 3).

Figura 3. Diseño de actividades.



Respecto a la duración que tendrán las actividades que el profesorado plantee en su labor cotidiana, los tiempos cortos y dinámicos y las actividades de entre 15 y 30 minutos acumulan un porcentaje de 86,6% frente al 13,4% que piensa que planteará actividades con una duración aproximada de un periodo lectivo o incluso más. El nivel exigido de atención y concentración al alumnado en clase está comprendido entre nivel medio y alto. Solo un 7% cree que exigirá un nivel muy alto.

Por su parte, un 95,3% del profesorado afirma que organizará actividades fuera del centro educativo para desarrollar algún tema. Respecto al comienzo de las clases con algún tipo de motivación, la mitad del profesorado novel piensa que lo llevará a cabo en ocasiones, mientras que un 36,5% lo hará siempre.

Un dato muy significativo e importante es que una amplia mayoría (89,6%), afirma que normalmente tendrá diseñadas distintas actividades graduadas en dificultad. Del mismo modo, un 94% planteará a su alumnado trabajos de investigación que serán desarrollados tanto dentro como fuera del aula. Estos trabajos serán de carácter individual en un 47%, mientras que un 27% serán grupales y un 25% combinarán tareas individuales y grupales. Además, tendrán un carácter tanto de ampliación como de base para el estudio.

Objetivo 2: Caracterizar las expectativas del profesorado novel sobre evaluación educativa

En cuanto al *objetivo 2* de la presente investigación, encontramos diferentes resultados que nos indican las expectativas que posee el grupo de participantes sobre la evaluación educativa. En primer lugar, podemos señalar que aproximadamente la mitad de ellos (50,2%) establecerá la evaluación como recurso periódico para comprobar el avance del alumnado y el 43,1% evaluará de manera periódica aunque también realizará una comprobación al final de cada trimestre. Sólo un 6,7% afirma que realizará únicamente una comprobación final.

Al preguntar al profesorado novel si verificará periódicamente si cada uno de los alumnos y alumnas realizan aprendizajes significativos y comprensivos, hallamos que el 76,5% lo hará *siempre*, el 21,5% sólo *a veces* y un 2% estima que no lo verificará. Las principales formas mediante las que se verificarán los aprendizajes son las siguientes: un 17,2% utilizará los *exámenes*, un 16% planteará *preguntas* al final de cada unidad didáctica y el 14,4% de la muestra propondrá al alumnado distintas *actividades* (grupales e individuales) para comprobar los aprendizajes significativos. Por último, un 2,8% hará dicha comprobación a través de distintas *exposiciones orales* que el alumnado deberá realizar sobre lo aprendido.

En los casos en los que el profesorado deba corregir a sus estudiantes, encontramos que un 58,9% apuesta por realizar las correcciones de manera grupal frente a un 51,3% que pretende hacerlo individualmente. Un 9,8% corregirá tanto grupalmente como de manera individual. Además, al realizar dichas correcciones un 16,7% cree que señalará únicamente lo positivo de las respuestas mientras que un 81,3% indicará tanto los aspectos positivos como los errores. Solo un 2% se parará exclusivamente en los errores.

Por otro lado, al plantear a los participantes qué conductas (académicas y sociales) recompensarán prioritariamente, obtenemos que el *trabajo personal* es la conducta que más recompensarán (85,7%) seguidas de las siguientes (ver Tabla 2):

Tabla 2. Conductas académicas y sociales a recompensar.

El trabajo personal: 85,7%
El trabajo en equipo y la colaboración en el mismo: 74,9%
El respeto a los demás compañeros y al trabajo de los mismos: 71,4%
El respeto al profesorado y a la institución: 57,1%
El rendimiento: 38,2%
La atención durante las explicaciones: 34%
La realización de tareas y ejercicios para casa: 25,5%
El cuidado de los materiales y la presentación de trabajos: 20,8%

Un número alto de los participantes (el 81,1%) recompensará de manera *inmediata* las conductas positivas anteriores, mientras

que el 18,4% lo hará una vez que haya *transcurrido un tiempo*. La forma de recompensar o reforzar dichas conductas son varias, entre las que destacan *elogiar al alumnado públicamente* (68,1%) y *realizar comunicaciones positivas a los familiares* de éste (51,4%). En la Tabla 3 podemos ver otros modos de recompensar las conductas positivas:

Tabla 3. Modalidades de recompensa o refuerzo positivo.

Mediante elogio público: 68,1%
Mediante comunicaciones positivas a la familia: 51,4%
Mediante calificaciones o anotaciones en sus trabajos o cuadernos: 49,4%
Mediante elogio privado: 42,1%
Mediante refuerzos de actividad: 28,6%
Mediante refuerzos sociales: 13,9%
Mediante refuerzos materiales: 5,8%

En otro sentido, hallamos que las conductas que el profesorado novel estima que recriminará o castigará son las que aparecen a continuación (ver Tabla 4):

Tabla 4. Conductas académicas y sociales a recriminar o castigar.

No respetar a los demás compañeros: 79,9%
La falta de respeto al profesorado y a la institución: 76,1%
La escasez de trabajo personal: 67,8%
No participar o bloquear los trabajos en equipo, interrumpiendo a los demás: 57,5%
No cuidar los materiales propios, de los compañeros o del centro: 33,6%
La escasez de rendimiento: 27%
Bajo nivel atención durante las explicaciones o distracción: 26,3%
La no realización de tareas extraescolares y ejercicios para casa: 16,2%
La presentación inadecuada de sus trabajos: 13,9%

Dichas conductas se recriminarán de forma *inmediata* según el 87,8% de la muestra y después de que haya *transcurrido un tiempo* según el 12,2% restante. El modo principal en que el profesorado prevé que llevará a cabo las recriminaciones será a través de una llamada de atención al alumnado de manera privada, aunque también encontramos otros modos de recriminación (ver Tabla 5).

Tabla 5. Distintas modalidades de recriminación o castigo.

Mediante recriminación en privado: 74,1%
Mediante comunicaciones a su familia: 49,4%
Mediante calificaciones o anotaciones en sus trabajos o cuadernos: 25,1%
Mediante recriminación pública: 21,2%
Mediante castigo de actividad: 15,8%
Mediante la utilización de la ironía como medio de estimulación: 14,3%
Mediante trabajos extras: 14,3%
Mediante expulsiones o mandándole a su tutor u orientador: 11,6%
Mediante castigos sociales: 6,6%

En lo referente a la contingencia y cumplimiento de los castigos, hallamos que el 43,6% *siempre* los hará cumplir, el 31,1% sólo *a veces* y el 12% dice que no lo hará *nunca*.

Objetivo 3: Identificar las ventajas e inconvenientes de la profesión docente según el profesorado novel

Dando respuesta al último objetivo de esta investigación, descubrimos que las principales ventajas que los participantes piensan que vivirán como docentes son: la propia *satisfacción personal* al poder llevar a cabo su vocación profesional (un 16% indica esta opción), y la *gratificación* tras comprobar la evolución y aprendizaje del alumnado (con un 12,8%). Otras ventajas señala-

das son: la *estabilidad económica* (6,4%), el *horario laboral* (4,4%), el *periodo vacacional* (4,4%) y el *apoyo del resto del profesorado* (2,8%).

Por otro lado, tal y como podemos observar a continuación en la Tabla 6, los inconvenientes prioritarios señalados son la falta de respeto del alumnado hacia el docente y la desmotivación de los estudiantes.

Tabla 6. Inconvenientes según el profesorado novel.

Falta de respeto por parte del alumnado: 15,6%
Desmotivación del alumnado: 7,2%
Diversidad del alumnado: 4,4%
Estrés (ante la gestión de conflictos): 4%
Agresiones verbales o físicas hacia el docente: 3,2%
Falta de compañerismo por parte del profesorado: 3,2%
Alumnos disruptivos: 2,8%
Falta de respeto por parte de las familias del alumnado: 2,8%

Por último, teniendo en cuenta todos los resultados anteriores podemos caracterizar las concepciones metodológicas del profesorado novel (objetivo general de la investigación) como innovadoras, actuales y adecuadas a las realidades escolares. Ello lo avala el hecho de que la mayoría de los participantes abogó por un aprendizaje significativo, basado en el establecimiento de objetivos consensuados con el alumnado, con una metodología participativa ayudada por una distribución espacial en U que propicia la interacción y participación, dado el contacto permanente y total de todos los miembros de la clase. Asimismo el paradigma constructivista destaca en las concepciones cuando, se afirma que las dificultades en las actividades, elemento didáctico fundamental, se diseñarán de forma gradual de forma que tengan cabida todas las situaciones en las que el alumnado pueda encontrarse.

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados, la mayoría de los participantes manifiestan una posición docente abierta a la investigación, al aprendizaje constructivo y al descubrimiento por parte del alumnado, como ya recogían [Genovard y Gotzens \(1990\)](#) con esta tendencia progresista encontrada en su investigación.

De igual manera, participamos con [Feixas \(2004\)](#) en que no tiene porqué la experiencia docente conllevar un mayor posicionamiento docente que se encamine a conseguir aprendizaje significativo, de hecho nuestros participantes adolecen de experiencia y sin embargo ese es su planteamiento docente.

Por su parte, autores como [Clark y Peterson \(1990\)](#) consideraban que la conducta de los docentes era la consecuencia de sus pensamientos, expectativas, etc., y nosotros encontramos una amplia mayoría de profesorado que cree positivo abrirse personalmente al alumnado, mediante bromas o comentarios personales porque le propiciarán un ambiente relajado y más cordial así como permitirán que el alumnado participe cuando lo desee. Siguiendo en esta línea, también encontramos que una amplia mayoría del profesorado participante pretende trabajar con materiales elaborados por ellos mismos, una muestra más de la disposición a implicarse y volcar sus posicionamientos y pensamientos personales.

Una de las conclusiones más llamativas y alentadoras de nuestro estudio es el uso que el profesorado participante declara que dará a la evaluación, siendo como es, un elemento didáctico tan importante y potente, a la vez que tradicionalmente configurado. Gran parte declara que usará la evaluación de forma permanente, continua, para verificar los progresos del alumnado, siendo una minoría quien sólo la utilizará en momentos finales

del proceso de enseñanza, como comprobación de aprendizajes terminados.

Asimismo, [Sánchez y Boix \(2008\)](#) afirmaban que las mayores preocupaciones de los docentes noveles eran la adecuación al alumnado y ser capaz de innovar. En nuestra investigación, el profesorado participante muestra mayoritariamente una organización de clase que comience con actividades motivadoras que “enganchen”, un seguimiento continuo de los avances para no propiciar desmotivación y el diseño de actividades externas al aula, así como variados materiales y recursos que dan muestras de innovación y apertura docente.

Es muy interesante destacar también una conclusión referida al sistema de refuerzos al alumnado. La gran parte del profesorado novel cree que reforzará inmediatamente los logros, siendo el esfuerzo personal lo que más valora. Asimismo, recriminará conductas negativas de forma inmediata, fundamentalmente la falta de respeto al alumnado o profesorado, siendo la modalidad de realización de forma individual y contando con la familia.

Concluimos, en consonancia con lo expuesto por [Beca y Boe-rr \(2008\)](#) que el profesorado de nuestra investigación constituye un magnífico potencial renovador para el sistema educativo y su usuario más importante, el alumnado; la incorporación de docentes jóvenes, ilusionados y motivados puede hacer realidad los cambios educativos tan traídos y llevados por las distintas leyes educativas, como también aportan [Azcarate y Cuesta \(2005\)](#). También otros investigadores como [Huberman \(1996\)](#) apuntan en la misma línea al defender la tesis de una necesaria actitud colaboradora para la mejora de los centros, concordando con nuestros resultados que arrojan una mayoría de participantes dispuestos a usar los materiales del departamento didáctico al que pertenezcan, dando muestras de este aperturismo grupal.

Otra de las conclusiones que se señalan, se ajusta a los hallazgos de [Veenman \(1984, 1988\)](#) para quien dos de los inconvenientes fundamentales de la profesión docente, desde la óptica del profesorado novel, son la disciplina y la motivación, siendo asimismo una preocupación encontrada por [Whitworth et al. \(1996\)](#) respecto al control del alumnado.

Al margen de los hallazgos y consideraciones expuestas en líneas previas, se finaliza este artículo haciendo constar alguna de las limitaciones y propuestas de mejora de la presente investigación. Así, convendría procurar convertirla en un estudio secuencial mediante el que continuar el proceso de conocimiento acerca de estos profesionales y comprobar, de esta manera, el grado de acuerdo o desacuerdo apreciado al comparar sus expectativas docentes en los momentos iniciales de su profesión y las realizaciones concretas una vez situados en la realidad educativa de las aulas. Asimismo entendemos que se debería ampliar la muestra a otros contextos que permitieran generalizar estos resultados.

Confiamos pues que, en la misma línea argumental que investigadores como [Al-Musawi \(2001\)](#) y [Cámara \(2010\)](#), que los profesionales que se enfrentan a una situación tan novedosa e importante en sus vidas como es el comienzo de una vida laboral, enseñanza con adolescentes y jóvenes, mantengan vivas durante mucho tiempo sus ilusiones, creencias, expectativas y pensamientos que en estos momentos, de forma taxativa se encuentran en modelos actuales, constructivistas, innovadores, cooperativos y centrados en el alumnado, como protagonista de la educación.

Referencias bibliográficas

- Al-Musawi, N.M. (2001). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory-II with university students in Bahrain. *Journal of Personal Assessment*, 77, 568–579.

- Azcárate, P., y Cuesta, J. (2012). Factores que facilitan el cambio en el profesorado novel de Secundaria. *Revista de Educación*, 357, 327-350.
- Beca, C.E., y Boerr, I. (2008). El proceso de inserción a la docencia. En AA.VV: *Aprendizaje desarrollo profesional docente* (pp. 109-118). Madrid: Santillana.
- Capell, K. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 87- 105.
- Casado, A. (2007). *Creencias de los estudiantes de magisterio sobre las interacciones en el aula*. Ávila: Ediciones de la UCLM.
- Cámara, A. (2010). Valores en futuros profesores de Secundaria. *REIFOP*, 13(3), 113 - 121.
- Clara, A. (2016). ¿Enseño como aprendi?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*, 44(2) 91-98.
- Clark, C. M., y Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos* (pp. 443- 539), vol. III, 3^a ed. Barcelona: Paidós Educador.
- Doménech, F., y Gómez, A. (2003). Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 489-505.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- Fuller y Brown, O. (1975). Becoming a teacher. En Ryan (Ed). *Teacher Education* (25-52). Chicago: NSSE.
- García, J. Orellana, M.C., y López-Cepero, J. (2010). La experiencia personal como elemento de reflexión sobre la práctica docente. *Revista de Enseñanza universitaria*, 35, 4-15.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.
- González, M. (2012). *Pensamiento del profesor novel de inglés. Acercamiento y análisis de su problemática durante el periodo de iniciación profesional: un estudio de caso autobiográfico*. Tesis doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social. Valladolid.
- González-Granda, J. F., Álvarez-Menéndez, M. L., y González-Pienda, J. A. (1991). El profesor principiante. Análisis de sus problemas. *Magister*, 9, 119-128.
- Huberman, M. (1996). Focus on Research: Moving Mainstream: Taking a Closer Look at Teacher Research. *Language Arts*, 73(2), 124-140.
- Kelly, G. A. (1969). *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly*. Oxford: John Wiley y Sons.
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (2008). Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto ya distancia. *RED*. Número monográfico VII.
- Mayor-Ruiz, C. (1996). Los problemas y necesidades de los profesores principiantes universitarios. *Bordón*, 1(48), 27-71.
- Melief, K. Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina, *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp.19-37). Barcelona: Octaedro.
- Negrillo, C., y Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de Educación Infantil Educación Primaria y Educación Secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13(1), 157-182.
- Pérez-Gómez, A.I. (1987). El pensamiento práctico del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-222.
- Sánchez, A., y Boix, J. L. (2008). Los futuros profesores de Educación Secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *REIFOP*, 11(2).
- Shulman, L.S. (1990). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos*, vol. III, 3^a ed. (pp. 9-91). Barcelona: Paidós. Educador.
- Valdemoros-San Emeterio, M. A., y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 53-60.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial, en Villa, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, (pp. 39-68). Madrid: Narcea.
- Whitworth, A. B., Oberbauer, H., Fleischhacker, W. W., Lesch, O. M., Walter, H., Nimmerrichter, A., y Potgieter, A. (1996). Comparison of acamprosate and placebo in long-term treatment of alcohol dependence. *The Lancet*, 347(9013), 1438-1442.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative Paradigm of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.



La televisión como espejo de la realidad del «bullying». Percepciones de los adolescentes sobre el programa «Proyecto Bullying»¹

Patricia de Casas-Moreno(*), Mari Carmen Caldeiro Pedreira(**), Luis M. Romero-Rodríguez(**)

(*)Universidad Nebrija, (**)Universidad Santiago de Compostela, (**)ESAI Business School, Universidad Espíritu Santo (Ecuador)

RESUMEN

Si bien el acoso escolar (*bullying*) es un fenómeno de vieja data, no es menos cierto que en la actual sociedad de la información existen claros indicadores que ha sido sometido a mayor tratamiento comunicacional, *ergo* mayor atención social y científica. A su vez, el desarrollo de las nuevas tecnologías ha provocado que el acoso escolar aumente en las aulas con el uso de los medios digitales como redes sociales o las cuartas pantallas (*smartphones* y *tablets*). La presente investigación tiene como objetivo analizar comparativamente las percepciones de 40 adolescentes de entre 12 y 16 años de cuatro provincias españolas (Lugo, Pamplona, Huelva y Badajoz) sobre el programa «Proyecto Bullying» de la cadena «Cuatro» a través de entrevistas en profundidad. Los resultados demuestran que los adolescentes están concienciados con el problema del acoso escolar. Sin embargo, son muchos aun los que muestran atenuación y vulnerabilidad frente al problema, rehuendo de la búsqueda de soluciones y manteniéndose al margen.

Palabras Clave: bullying, televisión, adolescentes, entrevistas en profundidad, alfabetización mediática.

Television as a mirror of reality about bullying. Perceptions of adolescents about the «Bullying Project»

ABSTRACT

Although bullying is a longstanding phenomenon, it is no less true that in the current information society there are clear indicators that have been subjected to greater communication treatment, *ergo* greater social and scientific attention. Likewise, the development of new technologies has caused school bullying to increase in the classroom with the use of digital media such as social networks or the fourth screen (*smartphones* and *tablets*). The present research aims to comparatively analyze the perceptions of 40 adolescents aged between 12 and 16 from four Spanish provinces (Lugo, Pamplona, Huelva and Badajoz) on the «Bullying Project» program of the «Cuatro» TV station through depth interviews. The results show that adolescents are aware of the problem of bullying. However, many are still those that show attenuation and vulnerability to the problem, avoiding the search for solutions and staying on the sidelines.

Keywords: bullying, television, adolescents, in-depth interviews, media literacy.

Introducción

Los medios de comunicación se han afianzado paulatinamente en un modelo emergente de educación en las familias y en las escuelas. La falta de una correcta actitud crítica sobre los efectos que se pueden desarrollar a través del uso inadecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha convertido en un tema de gran interés para la comunidad científica. En este sentido, el presente estudio está basado en el análisis de los términos «bullying» y «ciberbullying», así como la progresiva

concienciación y relevancia que mantienen las agresiones en los contextos escolares y las posibles intervenciones como métodos de prevención del acoso escolar ([Garaigordobil y Oñederra, 2010](#)). Debido al aumento de este fenómeno en los centros educativos, son varios los autores que han investigado sobre la violencia entre iguales, elaborando instrumentos de evaluación y propuestas de intervención y prevención adaptadas a las diferentes edades en las que se produce ([Cerezo, Calvo, y Sánchez, 2011](#); [Gámez-Guadix, Villa-George, y Calvete, 2014](#); [Álvarez-García, Dobarro, y Núñez, 2015](#); [Schultze-Krumbholz, y Scheithauer 2016](#)).

¹ Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D+I Coordinado "Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (*smartphones* y *tablets*): Prácticas innovadoras y estrategias comunicativas en contextos múltiples" (EDU2015-64015-C3-1-R) (MINECO/FEDER), y de la "Red de Educación Mediática" del Programa Estatal de Investigación Científica-Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (EDU2016-81772-REDT), financiados por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Etimológicamente «bullying» es un término anglosajón que significa intimidación, maltrato y/o acoso, haciendo referencia a la existencia de una víctima indefensa, hostigada por un agresor cuyo objetivo es hacer daño de forma consciente. Según [Lumsdem \(2002\)](#) el «bullying» responde a una circunstancia en la que una persona se encuentra sometida por otra a través de la intimidación. Son muchos los autores que se han aventurado a arrojar una definición sobre este concepto pero sin duda, de una forma u otra, el término mantiene una carga negativa, independientemente del contexto socio-cultural donde se analice ([Hernández-Granda, 2001; Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan y Scheidt, 2003](#)). Por su parte, el «ciberbullying», más arraigado en el ecosistema digital, consiste en realizar el mismo acto de acoso pero a través de las TIC como pueden ser las redes sociales o los teléfonos móviles ([Garaigordobil, 2011; Olweus, 2013](#)). Según [Smith et al., \(2008\)](#), el término de «ciberbullying» define a aquella conducta agresiva e intencional, repetida de forma constante por un individuo a través del uso de dispositivos tecnológicos en contra de una víctima sin medios para defenderse. Con el desarrollo de las TIC lo que conocíamos como acoso escolar o «bullying» ha pasado a llamarse «ciberbullying», ocupando las tecnologías un papel intermediario importante en la relación victimario-víctima. Frente a esta nueva tesitura, los investigadores demuestran la prevalencia desde sus inicios en 2002 hasta la actualidad, pasando de un 6,5% al 24,6% de incidencias de ciberacosos en los adolescentes ([Ortega-Barón, 2016](#)).

Los estudios sobre el fenómeno del maltrato entre iguales surgen en Europa a finales de los años 70 ([Perry, Kusel, y Perry, 1988; Pepler y Rubin, 1991](#)). En el caso español, los trabajos pioneros son aquellos relacionados con [García-Orza \(1995\)](#). Sin embargo, cabe señalar que a raíz del debate social que se produce en el siglo XXI, los estudios relacionados con el acoso escolar se multiplican a nivel nacional ([Ramírez, 2006](#)). En la misma línea y con el desarrollo y popularización de las TIC, el término de acoso escolar ha comenzado a denominarse «ciberbullying». A pesar de ser reciente y con corta longevidad en los estudios, son muchas las investigaciones que se han realizado a nivel europeo, como por ejemplo las pesquisas realizadas por Reino Unido y España ([Hinduja y Patchin, 2007; Smith et al., 2008; Avilés, 2009](#)).

En la misma línea de estudio, los datos arrojados por las diferentes tesis señalan que se desarrollan acciones de intimidación, afectando entre un 14% y 18%, adquiriendo especial notoriedad el género de los adolescentes, subrayando que el *modus operandi* más frecuente es el uso de rumores y aislamiento de la víctima por parte del sexo femenino; mientras que por parte del masculino se tiende más a las agresiones físicas y amenazas. De esta manera, esta diferenciación identifica el acoso directo con ataques abiertos a la víctima y el acoso indirecto, a través del aislamiento social al individuo. Seguidamente, en relación a la edad, prevalecen las víctimas de los dos primeros cursos de secundaria (12-14 años), mientras que en los dos últimos cursos (14-16 años), las cifras disminuyen ([Romera et al., 2016](#)). Por su parte, en el caso español, los estudios revelan que mantiene una proporción más elevada que la media europea frente al acoso escolar ([Álvarez-García, Barreiro-Collazo y Núñez, 2017](#)).

Otro aspecto importante sobre este tipo de acoso escolar es que se da principalmente a través de la exclusión social, el uso de motes o a través de la discriminación por motivos raciales o religiosos. Sin embargo, los investigadores suelen coincidir en que existe una serie de factores que ayudan a desencadenar este tipo de situaciones, como son: i) las relaciones con el grupo de pares, donde la amistad o el rechazo cobran un papel notorio; ii) los factores contextuales como las percepciones de los alumnos o profesores o incluso un mal funcionamiento en el núcleo familiar

y; iii) el género de las víctimas y agresores ([Vivar, 2010](#)). Sin embargo, la problemática real de los adolescentes está arraigada en la conducta reiterada del abuso del poder, identificándose tres roles ([Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008](#)):

1. El acosador: se identifica con aquella persona que ejerce la violencia sobre un igual. Según los estudios realizados existe entre un 7% y un 9% de adolescentes que llevan a cabo este papel en las escuelas.
2. La víctima: se identifica con aquel individuo que muestra inferioridad por la falta de adaptación al contexto social. Los estudios señalan que alrededor de un 9% pertenecen a este grupo.
3. Los víctimas-perpetradores / las víctimas propiciatorias: son aquellos que desde su rol de víctima evolucionan hasta convertirse en agresores. Existe entre un 3% y un 6% de la población adolescente con estas características.

A raíz de la importancia que ha cobrado este fenómeno, de forma especial con el uso de Internet y sus variopintas plataformas –redes sociales, grupos de chat, mensajería instantánea, entre otros–; los medios de comunicación, sobre todo la televisión, se han convertido en modelos de prevención de la violencia a través del desarrollo de programas relacionados con la protesta de casos de acoso escolar, centrandose especialmente su atención en la comprensión de la naturaleza destructiva para ambos protagonistas de las situaciones de «bullying». En este sentido, el uso de los documentos audiovisuales provoca un mayor impacto emocional y estimula la empatía con los individuos victimizados, favoreciendo este tipo de contenidos a los esfuerzos realizados en la educación sobre todo en las escuelas, superando los conflictos de enseñar en contextos culturales heterogéneos ([Díaz-Aguado y Falcón, 2006](#)).

En esta línea, diversos estudios coinciden al afirmar que las situaciones de agresión-victimización se producen a edades tempranas ([Cerezo, 2006; Lacasa y Ramírez, 2017](#)). Sin duda, la mejor forma de combatir el «bullying» o «ciberbullying» es la cooperación de todas las partes implicadas como son los profesores, padres, estudiantes y personal no docente de la institución educativa. [Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena \(2017\)](#) propone cuatro niveles de intervención: en primer lugar, el institucional, donde el centro educativo debe asegurar su implicación frente al problema; en segundo lugar, el familiar, siendo necesaria la participación activa de los padres; en tercer lugar, el grupal, implantando programas de intervención socio-emocional y anti-bullying en las aulas; y por último, el individual, estableciendo un rol comunicador con el agresor y la víctima con ayuda de apoyo terapéutico.

En suma, puede afirmarse que los medios de comunicación, pese a no concebirse inicialmente con un papel formativo propio, se han convertido de forma especial a lo largo de los últimos años, en agentes formativos y mediadores responsables de la situación social que transmiten y elementos clave en el proceso de desarrollo de la mirada crítica ([Aguaded-Gómez, Caldeiro-Pedreira y Rodríguez-López, 2015](#)) del «prosumer» ([Sánchez-Carrero y Contreras-Pulido, 2012](#)) que hoy en día desarrolla un papel fundamental en la sociedad del espectáculo donde debe consumir contenidos audiovisuales de forma participativa y responsable ([Hernández-Serrano, Renés-Arellano, Graham y Grenwill, 2017](#)). Por ende, se considera que la alfabetización, entendida como la herramienta fundamental para empoderar al sujeto, es un medio efectivo para favorecer el desarrollo de la conciencia responsable, crítica y participativa. Además, más allá del desarrollo de la competencia digital ([Intef, 2017](#)) el profesorado debería

trabajar para incluir en su quehacer diario temáticas relevantes que suscitan polémica y controversia, cuestiones que al mismo tiempo inciden de forma grave en la convivencia e interrelación social y ciudadana.

Materiales y método

El presente estudio tiene como objetivo analizar el rol de los adolescentes frente al acoso escolar y su repercusión en la cognición social de los mismos. Asimismo, se examinará cualitativamente, con alcance exploratorio, el contenido audiovisual y la influencia de éste a la hora de afrontar un problema tan asentado en la actualidad como es el acoso escolar, el «bullying» o «cyberbullying». En este contexto, la alfabetización mediática es una asignatura clave para conocer de qué manera pueden influir los mensajes y el contenido de los programas televisivos en los espectadores, sobre todo, en el público más vulnerable.

«Proyecto Bullying» nace con la idea de demostrar a la sociedad casos de acoso escolar y concienciar sobre este problema tan grave producido en los adolescentes. Este formato, cuya producción ha sido verdaderamente corta –contando tan solo con cuatro emisiones (marzo 2017)– por denuncias y problemas con la fiscalía de menores, ha generado un fuerte debate por el impacto emocional de sus imágenes y las declaraciones de los protagonistas. De esta manera, partiendo del formato audiovisual como modelo de prevención frente al problema de acoso escolar, este estudio pretende vislumbrar la respuesta del público más expuesto frente a estas situaciones a través de este formato televisivo.

Participantes

El universo de estudio está formado por estudiantes de primero a cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) de los municipios Huelva (Andalucía), Badajoz (Extremadura), Lugo (Galicia) y Pamplona (Navarra). La extracción de la muestra ha seguido un muestreo intencional no probabilístico polietápico estratificado por conglomerados, utilizando cada institución como unidad muestral. La selección de los municipios en estudio se justifica en orden de obtener un muestreo de carácter exploratorio que permita realizar una comparativa de los entrevistados de las zonas norte y sur de la península. La selección de los centros se hizo de forma aleatoria dentro de cada estrato. Fueron gestionados los permisos correspondientes con los centros y la autorización de los padres, representantes y/o tutores.

La muestra quedó comprendida por 40 participantes de un total de 47 entrevistas recogidas, lo que arroja un porcentaje de participación efectiva (P_e) de 85,10%, indicativa de una excelente tasa de respuesta por criterio de [Baxter y Babbie \(2004\)](#). El criterio de selección primaria de la muestra efectiva (PM_e) fue ubicar participantes que hayan visualizado al menos un episodio del programa «Proyecto Bullying» emitido por la cadena de titularidad privada «Cuatro».

Del total de 40 entrevistados, 20 corresponden al sexo femenino y 20 al sexo masculino (tabla 1). La muestra ha sido seleccionada de forma intencional en cuanto al sexo, con el objetivo de establecer una comparativa objetiva entre los distintos municipios españoles analizados. Según se extrae de la muestra efectiva, en relación al sector femenino las edades con mayor número de participantes son las jóvenes de 13 y 15 años, mientras que en el sector masculino, se repiten los jóvenes de 13, 15 y 16 años.

Tabla 1. Estratificación de los sujetos muestrales por edad, sexo y comunidad autónoma.

Comunidad autónoma / edad / sexo	12			13			14			15			16			Total		
	M	F	Σ	M	F	Σ	M	F	Σ	M	F	Σ	M	F	Σ	M	F	T
Andalucía	0	0	0	0	2	2	1	2	3	2	1	3	2	0	2	5	5	10
Extremadura	0	2	2	4	2	6	1	0	1	0	1	1	0	0	0	5	5	10
Galicia	2	0	2	0	1	1	1	1	2	1	2	3	1	1	2	5	5	10
Navarra	0	0	0	1	1	2	0	0	0	2	2	4	2	2	4	5	5	10
Total	2	2	4	5	6	11	3	3	6	5	6	11	5	3	8	20	20	40

Instrumento

Se construyó un cuestionario *ad hoc* tomando en consideración los objetivos del presente estudio. El instrumento fue previamente validado por juicio de expertos, arrojándose un porcentaje de acuerdo $k=0,88$ y un grado de consistencia interna de 0,735. La herramienta se ha conformado a partir de dos bloques diferenciados. Por un lado, se realizan preguntas de carácter socio-demográfico, incluyendo los datos personales de los entrevistados como el sexo, la edad, la localidad y la provincia, con el objetivo de limitar y establecer las comparativas de estudio. Por otro lado, en el segundo bloque se ha tratado la entrevista compuesta por 21 ítems, presentando una serie de indicadores como la comprensión del término «bullying» y el uso de las nuevas tecnologías; el rol del menor frente al acoso escolar; y el conocimiento y visionado del programa seleccionado. Las preguntas son de modalidad abierta con la finalidad de obtener amplios resultados sobre el objeto de estudio pero sin llegar a la sobresaturación informativa.

Procedimiento

Para la recogida de datos primero se contó con todos los permisos necesarios y consentimiento informado tanto al alumnao, como al centro y a las familias, cumpliendo con la normativa legal vigente en materia de protección de menores y de datos. Las entrevistas fueron desarrolladas *in situ* en cada uno de los centros entre el 5 y el 23 de junio de 2017 por investigadores del proyecto I+D+I Coordinado «Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (*smartphones* y *tablets*): Prácticas innovadoras y estrategias educacionales en contextos múltiples» (EDU2015-64015-C3-1-R) (MINECO/FEDER), y de la «Red de Educación Mediática» del Programa Estatal de Investigación Científica-Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (EDU2016-81772-REDT).

Análisis de datos

Las entrevistas fueron codificadas con la ayuda de una tabla de categorías y dimensiones emergentes, resultantes de la compilación en familias hermenéuticas de lexicones, señalando los tópicos más relevantes de la investigación. Este proyecto se encuentra enmarcado en la configuración teórica del análisis del discurso, haciendo uso de las unidades hermenéuticas más utilizadas en los mensajes positivos y negativos del contenido audiovisual mediante el *software* MAXQDA (v. 12.0). El análisis del discurso de las entrevistas de esta investigación se fundamentan en los tres principios básicos señalados por van Dijk (1983): funcionalidad, significación y direccionalidad de la meta. En este sentido, la funcionalidad se enfoca en las opciones léxicas del discurso (lexicones); la significación se refiere a la estructura y coherencia en las oraciones sobre una temática en general; y la direccionalidad de la meta consiste en los actos inspirados en el discurso. De igual manera, indica que los principios no son excluyentes, justificando unidades informativas que componen varios principios del análisis semántico del discurso (Torres-Toukoumidis, Romero-Rodríguez, De-Casas-Moreno y Aguaded, 2017).

Tras realizar la comparativa de los códigos emergentes analizados, se han podido contabilizar un total de 1.220 sistemas de códigos examinados en las entrevistas. De este modo, la exposición de los datos queda representada de la siguiente forma, así como el número de códigos por dimensión:

1. Implicación y ajuste social con la víctima y/o agresor.
 - a. Afrontar y superación de los hechos.
 - b. Manifestación de vulnerabilidad de los hechos.
2. Diversificación del rol agresor/víctima.
 - a. Convivencia con el rol de víctima.
 - b. Polarización con el rol de agresor.
3. Abordaje de la problemática de estudio desde el punto de vista audiovisual.
 - a. Enfatización por la búsqueda de soluciones.
 - b. Atenuación frente al acoso escolar.
4. Atribuciones ideológicas del contexto.
 - a. Valores negativos del término «bullying».
 - b. Valores positivos del término «bullying».

Resultados

A la hora de establecer una diferenciación entre los códigos analizados, se ha hecho hincapié en una disimilitud entre los códigos positivos (861) frente a los códigos negativos (359) en el discurso de los adolescentes. En este sentido, para comprender los resultados de la investigación, conviene proceder a exponer los datos analizados a través de la separación y desglose de los códigos creados. De esta forma, adquiere un valor relevante el análisis de contenido realizado a través del *software* MAXQDA que ha permitido cuantificar y cualificar las unidades informativas recolectadas. Por lo tanto, el análisis llevado a cabo a raíz del desarrollo de las 4 familias de códigos se presenta de la siguiente forma según sexo, edad y procedencia del participante:

Implicación y ajuste social con la víctima y/o agresor

El discurso analizado muestra un objetivo común: analizar y conocer la influencia del programa seleccionado sobre el público más vulnerable de la sociedad, donde actualmente el problema del «bullying/ciberbullying» está más arraigado. De esta forma, en relación al primer código, se aprecia un alto grado de aceptación en la dimensión de «afrentar y superación de los hechos» con

135 reiteraciones, frente al descenso sobre la «manifestación de vulnerabilidad de los hechos» con 64 códigos emergentes. Además, para ser más precisos con los resultados hallados se puede establecer una disimilitud entre el sexo de los adolescentes, demostrando que el sexo femenino consigue alcanzar las máximas reiteraciones a la hora de cuestionarlos con los problemas de acoso escolar en el aula. En este sentido, el sector femenino presenta un total de 92 códigos frente a los 43 del sector masculino en el momento de afrontar los hechos, estableciéndose diferencias significativas en base al género de los entrevistados. Por su parte, en relación a la manifestación de vulnerabilidad se han encontrado 39 códigos del sexo femenino y 25 del sexo masculino.

Por otro lado, en relación a la edad, los niños/as de 16 años han acaparado el mayor valor numérico con 38 códigos en lo concerniente a la dimensión positiva de los hechos, mientras que el menor valor se encuentra en aquellos que tienen 12 años. En lo referente a la procedencia, los pacenses han conseguido un total de 48 reiteraciones frente a los onubenses y lucenses con 27 y 28 códigos respectivamente. Al respecto de la dimensión negativa y características vulnerables del sujeto, el valor más elevado se ubica en aquellos adolescentes de 12 y 13 años, y la localidad que ha obtenido la mejor puntuación ha sido Lugo con 19 códigos repetidos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Código: Implicación y ajuste social con la víctima y/o agresor.

		Afrontar y superación de los hechos (135)	Manifestación de vulnerabilidad de los hechos (64)
SEXO	FEMENINO	92	39
	MASCULINO	43	25
EDAD	12 AÑOS	14	18
	13 AÑOS	26	15
	14 AÑOS	23	13
	15 AÑOS	34	11
	16 AÑOS	38	7
PROCEDENCIA	LUGO	28	19
	PAMPLONA	32	12
	HUELVA	27	18
	BADAJOS	48	15

En este sentido, la muestra seleccionada y entrevistada certifica una apuesta marcada por afrontar el acoso escolar en el aula y resalta la búsqueda de soluciones para radicar esta problemática. El visionado del programa por parte de la muestra, deja en evidencia que el «bullying» se ha convertido en un tema importante, que debe ser tratado y exterminado de la escuela. Los adolescentes demuestran con sus afirmaciones el interés por el programa audiovisual y por la superación de los hechos, incidiendo en la colaboración entre compañeros, padres y profesores. Asimismo, se puede destacar como a medida que la edad desciende el planteamiento y el trato sobre esta problemática es afrontado de forma responsable, demostrando conciencia, propuestas y soluciones (ver Tabla 3).

Diversificación del rol agresor/víctima

En relación con la segunda familia de códigos, las respuestas analizadas inciden en «convivir con la víctima» (199), sin embargo señalan y atacan al agresor en su discurso, consiguiendo que el código de «polarización con el rol del agresor» (107) no presente diferencias significativas en la reitera-

Tabla 3. Análisis cualitativo: Implicación con los roles.

	FEMENINO	MASCULINO
Afrontar y superación de los hechos	«Sí. Les permite expresar sus sentimientos y ven que hay gente a la que le importa lo que les está pasando» (M16-P)	«El programa ayuda a que conozcamos los casos y podamos comprender y ayudar a personas que esté sufriendo acoso escolar» (H14-H)
	«Sí, porque hace pensar a todo el público que lo ve y esto ayuda a la hora de la verdad a que no se queden con los brazos cruzados» (M15-B)	«Parece un buen programa para ayudar a comprender el problema del bullying» (H15-H)
Manifestación de vulnerabilidad de los hechos	«La impotencia y el sufrimiento de la persona acosada y su familia» (M16-P)	«Solo a veces porque se creen que son bromas entre niños, otros profesores sí se lo toman más en serio» (H15-H)
	«Bueno, conmigo antes se metían mucho porque llevaba braques y me llamaban dientes de hierro. Yo no les echaba mucha cuenta pero había veces que me sentía muy mal de las veces que lo repetían» (M14-H)	«Son casos muy preocupantes ya que el acoso aumenta y a veces no se sabe quién es la persona que está detrás de los mensajes» (H14-G)

ción del discurso. Asimismo, en el momento de evidenciar los datos según el sexo de la muestra se puede indicar que de forma reiterada, las respuestas del sexo femenino son más contundentes en sus respuestas. La víctima de los constantes acosos se convierte en el símbolo de empatía para el sector femenino con un total de 102 códigos frente a los 97 del sector masculino. A pesar de no ser muy significativas las diferencias, las jóvenes, apuestan por proteger y sentir aprensión por sus compañeros agredidos. Por su parte, en relación con la polarización con el agresor, los datos se invierten, convirtiendo al sector masculino, con 69 códigos, en el sector que más

incrementa su conteo en las respuestas, mientras que el sector femenino asciende a 38 códigos.

En el tema relacionado con la edad, hay que señalar que los niños/as de 12 y 13 años presentan una empatía más próxima con la víctima, alcanzando 52 códigos. Además, Badajoz se convierte en la localidad con más reiteraciones positivas con un total de 55 frente a las 41 de Pamplona. Mientras tanto, a la hora de hablar sobre la polarización del agresor, los sujetos con más reiteraciones son los 15 años con 29 códigos y la localidad más significativa es Huelva con 38 códigos frente a los 21 códigos de Pamplona (ver Tabla 4).

Tabla 4. Código: Diversificación del rol agresor/víctima.

		Convivencia con el rol de víctima (199)	Polarización con el rol de agresor (107)
SEXO	FEMENINO	102	38
	MASCULINO	97	69
EDAD	12 AÑOS	48	21
	13 AÑOS	52	18
	14 AÑOS	31	24
	15 AÑOS	35	29
	16 AÑOS	33	15
PROCEDENCIA	LUGO	51	25
	PAMPLONA	41	21
	HUELVA	52	38
	BADAJOZ	55	23

En este sentido, se apuesta por la empatía con la víctima y además, se hace hincapié en las actuaciones injustificadas de los agresores y sus motivos. Las diferencias significativas que se pueden observar en las edades de los entrevistados, demuestran que aquellos con edades entre medias, comparten sus pensamientos sobre el acoso, mientras que los más mayores se quedan

en un segundo plano. Por su parte, en lo referido con la procedencia, el sur español se alza con la máxima puntuación. A continuación y para facilitar la comprensión de los resultados puede consultarse la Tabla 5, que contiene los datos relativos a la diversificación de roles:

Tabla 5. Análisis cualitativo: Diversificación de roles.

	FEMENINO	MASCULINO
Convivencia con el rol de víctima	«Lo mal que se puede llegar a sentir una persona porque un compañero le diga cosas que no son verdad» (M14-B) «Me identifico un poco con las víctimas» (M14-H) «Que es mala persona y que no sabe el daño que le hace a quien le acosa» (M13-G)	«Entre compañeros de clase debemos protegernos y respetarnos» (H15-H) «Hablar con ellos, apoyarlos consolarlos» (H12-B) «Que es una manera para que el acoso escolar esté activo las 24 horas del día, ya que pueden meterse con esa persona fuera del colegio sin tener que verles la cara» (H16-H)
Polarización con el rol de agresor	«Están enfermos» (M15-P)	«Pues que es gente mala, que no tiene cosas importantes que hacer, solo saben insultar a las personas que les cae mal» (H14-B)

Abordaje de la problemática de estudio desde el punto de vista audiovisual

En cuanto a la tercera familia de códigos, destaca la «enfaticación por la búsqueda de soluciones» que mantiene una posición notoria con 303 códigos, frente a los 185 códigos que presenta la «atenuación frente al acoso escolar». En relación con la diferencia según el sexo, las respuestas de las chicas alcanzan 165 códigos frente a los 138 códigos de los chicos. De esta manera, se evidencia que las jóvenes, se posicionan a favor de la víctima, ayudando y colaborando para erradicar esta situación frente a la disposición que mantienen los jóvenes. Por otro lado, en el momento de señalar la atenuación o mitigación de los entrevistados, se revela que el sector masculino con 105 códigos,

es más favorable a expresar su temor por el acoso escolar frente a los 80 códigos del sector femenino, incidiendo en las pocas posibilidades de mejoras por miedo a las repercusiones directas sobre ellos.

Por otro lado, los adolescentes que con más frecuencia buscan soluciones ante el problema son aquellos con 15 años con un total de 73 códigos y la población con mayor puntuación es Badajoz con 92. Sin embargo, frente a la atenuación de los jóvenes, aquellos con 14 años son los que alcanzan los máximos valores con 50 códigos, mientras que los sujetos de 12 años obtienen el valor menos elevado con 30 códigos. En lo concerniente con la procedencia, Lugo obtiene un total de 57 reiteraciones, mientras que Pamplona alcanza tan solo 35 códigos (ver Tabla 6).

Tabla 6. Código: Abordaje de la problemática de estudio desde el punto de vista audiovisual.

		Enfaticación por la búsqueda de soluciones (303)	Atenuación frente al acoso escolar (185)
SEXO	FEMENINO	165	80
	MASCULINO	138	105
EDAD	12 AÑOS	57	30
	13 AÑOS	43	43
	14 AÑOS	71	38
	15 AÑOS	73	35
	16 AÑOS	59	39
PROCEDENCIA	LUGO	77	57
	PAMPLONA	53	35
	HUELVA	81	43
	BADAJOZ	92	50

En este caso debe subrayarse que a la hora de realizar el análisis de contenido se ha observado que los entrevistados apuestan por la búsqueda de soluciones y destacan por ayudar a las víctimas del acoso escolar. Sin embargo, hay que señalar que éstos presentan ideas pero a la hora de llevarlas a cabo son más reacios debido quizás, a posibles repercusiones en primera persona que puedan sufrir por parte del «agresor». Asimismo se demuestra que el miedo y los valores negativos aumentan debido al sentimiento de no querer ser agredidos o insultados. Los resultados

demuestran que en relación a la edad, los mayores son más proclives a presentar y a aportar soluciones e intentar remediarlos por ellos mismos. Sin embargo, según el lugar de procedencia se puede señalar que el norte español presenta la característica y la falta de conocimientos sobre los términos de «bullying» y sus variantes, presentando la necesidad imperante de ofrecer cursos de formación sobre este gran problema de actualidad en las aulas. Esta hipótesis se refleja en las siguientes declaraciones (ver Tabla 7):

Tabla 7. Análisis cualitativo: Abordaje de la problemática.

	FEMENINO	MASCULINO
Enfatización por la búsqueda de soluciones	«Mejor hacerlo así. Es difícil para esas personas explicar su problema abiertamente» (M15-H)	«Pienso que hay que evitar dar de lado a los compañeros menos sociables y hacer piña frente a los matones» (H14-H)
	«Defenderle y decirle solamente que no se metieran con él o con ella» (M13-B)	«Hay que ser respetuosos con nuestros compañeros y ayudar a la gente que se encuentre en problemas» (H13-B)
Atenuación frente al acoso escolar	«La frialdad y normalidad con que actúan los acosadores y sin tener motivo, es una manía» (M14-G)	«La gente está muerta de miedo y no solo los niños también los padres» (H15-P)
	«Pienso que creen que los niños exageramos» (M15-H)	«Intento defenderlo mientras que no me perjudique a mi» (H15-H)

Atribuciones ideológicas del contexto

En relación a los valores positivos y negativos extraídos del análisis del discurso, se puede resaltar que los «valores negativos sobre el término bullying» presentan una reiteración más elevada con un total de 224 códigos, frente a la insignificante cantidad que reciben los «valores positivos del término bullying» con tan solo 3 códigos. Por su parte, en el momento de indicar las diferencias por sexo, se puede destacar que en lo concerniente a valores negativos, el sector femenino ocupa un alto grado con 120 reiteraciones frente a las 104 del sector masculino, mientras

que en los valores positivos, solo se han descubierto un total de 3 códigos, pertenecientes al sexo masculino.

Los valores negativos analizados, diferenciados por edades, demuestran que los adolescentes de 15 años presentan el mayor número de repeticiones con un total de 68, mientras que según la procedencia Huelva ocupa el lugar más elevado con la misma cantidad. Por su parte, los valores positivos hallados son casi inexistentes. Tan solo se han localizado 3 reiteraciones en sujetos de 15 años, perteneciendo 2 de éstos códigos a la localidad de Badajoz (ver Tabla 8).

Tabla 8. Código: Atribuciones ideológicas del contexto.

		Valores negativos del término «bullying» (224)	Valores positivos del término «bullying» (3)
SEXO	FEMENINO	120	0
	MASCULINO	104	3
EDAD	12 AÑOS	31	0
	13 AÑOS	51	0
	14 AÑOS	32	0
	15 AÑOS	68	3
	16 AÑOS	42	0
	PROCEDENCIA	LUGO	53
	PAMPLONA	60	0
	HUELVA	68	1
	BADAJOZ	43	2

De esta manera, se afronta la necesidad de reforzar en las aulas las pautas correctas para terminar con el acoso escolar y de qué manera, los más jóvenes pueden ayudar a los compañeros expuestos en este problema. Sin embargo, existe, aunque en un grado poco elevado, respuestas sesgadas que enfatizan al gran problema del acoso escolar, «bullying o cyberbullying», sobre todo, en el sector masculino, que se erigen como la muestra menos comprometida con la causa. A medida que se analizan las diferentes edades, se puede observar como los más mayores presentan un vocabulario y expresiones más relacionadas con sentimientos de odio y frustración con la causa (ver Tabla 9).

En relación con los diferentes códigos puede afirmarse que no existen diferencias notables entre la zona norte de España,

representada por Pamplona y Galicia y la Sur, Huelva y Badajoz. En relación con la implicación y el ajuste social se aprecia que en la zona norte existe un número menor de entrevistados que afrontan y superan los hechos, un dato que coincide con la vulnerabilidad ante los mismos. En este último aspecto, en la zona sur en ambos casos se detecta un mayor número de respuesta lo cual confirma que el colectivo adolescente del sur de España posee un grado de implicación superior. Estas cifras coinciden con las referidas a la «Diversificación del rol agresor/víctima».

Los códigos analizados referidos al abordaje de la problemática desde el punto de vista audiovisual coinciden con lo indicado hasta el momento. Sin embargo, en cuanto

Tabla 9. Análisis cualitativo: Valores positivos y negativos.

	FEMENINO	MASCULINO
Valores negativos del término «bullying»	se trata de hacer sentir mal a la gente, ofendiéndoles o haciéndoles sentir malas personas (M15-H)	El whatsapp, facebook o instagram se han convertido en redes sociales para acosar e intimidar. Muchos se hacen cuentas falsas para meterse con la gente (H14-H)
	«Cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares» (M15-B)	«Situación de maltrato o vejación a otra persona» (H14-G)
Valores positivos del término «bullying»	---	«No me ha impactado nada del programa ni para bien, ni para mal» (H14-B)
	---	«No suelo ayudar a nadie que se encuentre en problemas» (H12-G)

a las atribuciones ideológicas del contexto, se encuentran diferencias según referíamos a valores positivos o negativos del «bullying», a diferencia de los códigos anteriores, es mayor el número de entrevistados de la zona norte que hace referencia a los valores negativos del «bullying» y llama la atención que ningún adolescente haga referencia a valores positivos, por su parte, las respuestas de la zona sur indican que es menor el número de valores positivos que le atribuyen al «bullying» y en tres ocasiones hacen referencia a valores positivos del mismo. Siguiendo estos datos podemos señalar que los adolescentes de la zona norte consideran que el «bullying» constituye una lacra y no posee valor positivo alguno frente a los de la zona sur que, si bien señalan que es negativo, de forma minoritaria, le atribuyen algún valor positivo. Pese a todo es mayor el número de entrevistados de la zona sur que busca soluciones a tal problemática, lo cual confirma que se trata de adolescentes comprometidos que se solidarizan con las víctimas y apuestan por la superación de los hechos.

Discusión y conclusiones

Las TIC y los medios de comunicación se han erigido como los pilares básicos del entendimiento de los fenómenos sociales, no solo como elementos a través de los cuales se establecen relaciones interpersonales y herramientas comunicativas fundamentales, sino también como elementos clave en la formación del sujeto, especialmente los menores. Al mismo tiempo y en relación con los programas televisivos, es necesario subrayar la importancia de algunos como «Proyecto Bullying», espacios informativos que se convierten en demostraciones de la realidad. Más allá del formato o de la tipología de la programación en la investigación, se ha centrado la atención en los jóvenes de 13 a 16 años, chicos y chicas que día a día están en contacto con situaciones de acoso. Asimismo, las dimensiones de análisis, edad y procedencia de los adolescentes, se han convertido en una pieza clave para intentar demostrar las diferencias significativas frente al problema en el mapa español.

Este hecho, en la actualidad, se está convirtiendo en factor común y preocupa a los múltiples colectivos. En este sentido y debido al interés que despierta la terrible situación del acoso escolar, ya sea mediada por las tecnologías de la información o no, surge la inclinación por conocer cuál es la concepción del colectivo adolescente y si lo entienden como un aspecto a ser incluido en el currículo educativo. Por lo tanto, se han realizado preguntas de las cuales se derivan respuestas que confirman la inclusión de la temática en el contexto académico y la necesidad de que

se forme, no solo al alumnado, sino también al profesorado. De tales afirmaciones se infiere la necesidad de modificar el currículo y la indispensable formación continua a la que se han referido, entre otros (Quendler y Lamb, 2016). Además, es necesario hacer hincapié en el alcance de la mirada crítica y el empoderamiento de los menores para que convivan de forma pacífica, respetuosa y responsable tanto en la presencialidad como en la virtualidad, una necesidad que se agrava en la etapa adolescente y se hace indispensable en un momento en el cual Internet, «facilita la tarea del acosador sobre el acosado» (Caldeiro-Pedreira, 2010).

En suma, se apela al diseño de metodologías y estrategias de intervención en situaciones de violencia (Cerezo, 2006), un objetivo que cumple el programa que se analiza y que se deriva de las afirmaciones de la muestra entrevistada. Además, se alza como una herramienta de prevención, por lo que su censura se convierte en un craso error ya que cumple una misión no solo informativa sino también formativa. Las emisiones de «Proyecto Bullying» han sido calificadas positivamente en la entrevista al considerar que la programación visibiliza una situación totalmente injusta e inexplicable y que les permite expresar a los participantes en el programa, como paso previo para afrontar y superar los hechos.

En definitiva, y ante la situación casi generalizada de acoso y después de analizar las respuestas de la muestra de la zona norte y sur de España, puede afirmarse que los chicos y chicas se sienten abrumados al constatar que los agresores actúan de forma gratuita y continuada sobre las víctimas llegando a señalar que los primeros «están enfermos»; igualmente reclaman soluciones ante tal lacra. Aquellos con edades más tempranas son los que presentan un alto grado de atenuación y vulnerabilidad frente al problema, definiéndose como débiles, buscando la ayuda de los mayores. Además, no siempre señalan que actúan en casos de «bullying», una afirmación debida, fundamentalmente, a que no han vivido de primera mano una situación concreta o porque no suelen mezclarse en situaciones problemáticas. En este sentido, la afirmación se opone a la idea de intervención (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017) pese a ello, según se deriva de las respuestas, los jóvenes que conocen casos de acoso señalan que es necesario intervenir para frenar tales injusticias. Una intervención que reclaman de forma marcada los entrevistados de la zona sur de España, mientras que en el norte subrayan su importancia y necesidad. Por tanto, la intervención se erige como una necesidad básica y, en el caso escolar el trabajo del docente y de la institución para contribuir a generar espacios en los cuales no solo se conciente e informe sino que ha de formarse adecuadamente. Además, y según se aprecia en las respuesta

de los y las entrevistadas, es clave el papel de programas como el que se analiza siempre y cuando surtan un efecto adecuado y si cumplen las funciones mencionadas. Una idea, esta última que refuerza el valor de los medios de comunicación y su doble función, informativa y formativa en la sociedad digital más reciente cuando de forma especial los móviles e Internet, «se han convertido en medios esenciales para la socialización de los adolescentes (Álvarez-García et al., 2015).

Referencias bibliográficas

- Aguaded-Gómez, I., Caldeiro-Pedreira, M. Y.C., y Rodríguez-López, J. (2015). ¿Qué nos muestran las pantallas?: La mirada crítica adolescente en el marco de las industrias culturales y del pensamiento actual. *Alteridad. Revista de Educación*, 10, 8-20. DOI: 10.17163/alt.v10n1.2015.01
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., y Núñez, J. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar*, 50, 89-97. DOI: <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Álvarez-García, D.; Dobarro, A. B., y Núñez, J. C. (2015). Validez y fiabilidad del Cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta*, 43, 32-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.11.001>
- Avilés, J. M. (2009). Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Baxter, L.A., y Babbie, E.R. (2003). *The Basics of Communication Research*. Belmont CA: Wadsworth Thomson Learning.
- Caldeiro-Pedreira, M. C. (2010). Cyberbullying y medios audiovisuales. Responsabilidad ciudadana y formación. En J. Gazquez Pérez, J. y M.C. Pérez (2010): *Actas del II Congreso Internacional de Convivencia Escolar* (pp. 131-138). Granada: GEU.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 332-352.
- Cerezo, F., Calvo, A., y Sánchez, C. (2011). *El programa CIP para la intervención específica en bullying*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J., y Falcón, L. (2006). Los medios de comunicación como herramienta para la prevención. El programa «prevenir en Madrid. *Psicología*, 12(2), 85.
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F., y Calvete, E. (2014). Psychometric properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ) among Mexican adolescents. In R. Maiuro (Eds.). *Perspectives on Bullying: Research on Childhood, Workplace, and Cyberbullying* (p.65-80). New York: Springer Publishing Company.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Machimbarrena, J. M. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 25-32.
- García-Orza, J. (1995). Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo. *Boletín de Psicología*, 49, 87-103.
- Hernández-Granda, E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria. Estudio piloto* (Tesis Doctoral). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2007). *Internet use control for parents and children/teenagers*. Recuperado de <https://goo.gl/al6q3i>
- Hernández-Serrano, M., Renés-Arellano, P., Graham, G., y Greenhill, A. (2017). Del prosumidor al prodiseñador: el consumo participativo de noticias [From Prosumer to Prodesigner: Participatory News Consumption]. *Comunicar*, 50, 77-88. DOI: <https://doi.org/10.3916/C50-2017-07>
- Intef (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Recuperado de <https://goo.gl/GFOq3k>
- Lacasa, C. S., y Ramírez, F. C. (2017). Conceptualización del bullying y pautas de intervención en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 6(1), 443-452. DOI: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.764>
- Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A., y López-Navarrete, G. E. (2008). Bullying: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29(4), 210-214.
- Lumsdem, L. (2002). *Preventing Bullying*. Office of Educational Research and Improvement. Washington DC: LTC.
- Nansel, T.; Overpeck, M.; Haynie, D.; Ruan, W., y Scheidt, P. (2003). Relationships between Bullying and Violence among US youth. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 157, 348-353.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- Ortega-Barón, J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 24(46), 57-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Perry, D. G., Kusel, S. J., y Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Pepler, D. J., y Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Quendler, E., y Lamb, M. (2016). Learning as a lifelong process - meeting the challenges of the changing employability landscape: competences, skills and knowledge for sustainable development. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 26(3), 273-293. DOI: <http://dx.doi.org/10.1504/IJCEELL.2016.078447>
- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.
- Romera, E., Cano, J., García-Fernández, C., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 48, 71-79. DOI: <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Sánchez-Carrero, J., y Contreras-Pulido, P. (2012). De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10 (3).62-84. DOI: 10.7195/ri14.v10i3.210
- Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R., y Scheithauer, H. (2016). Feeling cybervictims' pain. The effect of empathy training on cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 42(2), 147-156. DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.21613>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Torres-Toukoumidis, Á., Romero-Rodríguez, L. M., De-Casas-Moreno, P., y Aguaded, I. (2017). Construcción del discurso bélico desde las agencias internacionales de noticias: Estudio de Caso Atentados del 13 de noviembre de 2015. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1), 121-135. DOI: <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.9>

Van Dijk, T. (1983). Discourse analysis: Its development and application to the structure of news. *Journal of Communication*, 33(2), 20-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.1983.tb02386.x>

Vivar, D. M. (2010). La escuela inclusiva ante el acoso escolar. *Revista Educación Inclusiva*, 3, 123-133.



Instrumento evaluador de la credibilidad emprendedora en estudiantes de educación postobligatoria

Marc Mussons-Torras y Elisenda Tarrats-Pons

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

RESUMEN

El artículo describe el proceso de elaboración y validación de un cuestionario que analiza las dimensiones sobre la credibilidad emprendedora a 84 estudiantes que cursan formaciones de nivel postobligatorio. En primer lugar, se ha analizado la validez de contenido mediante un juicio de expertos, la validez de constructo mediante el análisis factorial, y finalmente la fiabilidad a través del Alfa de Cronbach. Los resultados muestran que el cuestionario es válido, con índices de fiabilidad suficientes, permitiendo disponer de un instrumento evaluador de la credibilidad emprendedora en relación con las variables cualitativas nominales dicotómicas, policotómicas y ordinales según escala sumativa.

Palabras Clave: credibilidad emprendedora, emprendimiento, formación post obligatoria, rasgos de personalidad.

Evaluation instrument to the entrepreneurial student's credibility on the non-compulsory education

ABSTRACT

This paper describes the process of development and validation of a questionnaire that analyzes the dimensions on entrepreneurial credibility to 84 students from non-compulsory education. First, we analyzed the content validity by an expert judgement. After that, the construct validity using factor analysis. And finally, the reliability through Cronbach's alpha. The results show that the questionnaire is valid, with sufficient reliability, allowing to have an instrument to evaluate entrepreneurial credibility in relation to the dichotomous and polychotomous nominal qualitative variables and to the ordinal qualitative variables according summative scaling.

Keywords: entrepreneurial credibility, entrepreneurship, non-compulsory education, personality.

Introducción

Desde el año 2008, la mayoría de las economías del mundo entraron en recesión. Y aunque se constata que hay signos de mejoría, aún no son lo suficientemente significativos como para poder afirmar que nos encontramos en la antesala de un nuevo cambio de ciclo económico. Esta falta de crecimiento económico tiene sus consecuencias en elevadas tasas de desempleo, especialmente preocupantes en el caso de los más jóvenes. La tasa de desempleo juvenil en los países europeos del arco del mediterráneo agudiza aún más el problema. La tasa de desempleo juvenil de los países de Grecia (50,7%), España (53,9%), Italia (42,9%) y Portugal (35,5%), encabezan la lista entre todos los países de la Unión Europea (*Eurostat regional yearbook 2014*, n.d.).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en la Declaración de Bolonia (*Eurostat, 2009*) establece el objetivo de creación de un sistema universitario donde los titulados puedan hacer frente a la demanda de un mercado laboral cada vez más internacional, con la investigación orientada en la innovación, siendo el motor dinámico para la evolución tecnológica, económica, social y cultural de la nueva sociedad.

Asimismo, el actual proceso de globalización exige nuevas competencias a los empleados que los sistemas educativos deben proveer para una adecuada incorporación laboral de los mismos. La globalización tiene implicaciones directas en la educación superior, concretamente por la creciente importancia de la economía vinculada con la sociedad del conocimiento, la innovación y la relevancia de todos estos procesos en un contexto donde el mercado global adopta un rol central (*UNESCO, 2004*).

Según la Comisión Europea, hay dos áreas principales de actividad que las universidades deberán potenciar: La primera, la calidad de la investigación, prioridad establecida en la Estrategia de Lisboa (*Consejo Europeo, 2000*) con el objetivo de hacer de la UE una de las economías más competitivas y dinámicas del mundo en lo que se refiere al concepto de "sociedad del conocimiento". Y la segunda la innovación, entendida como la ejecución de procesos e ideas que permitan conectar la investigación universitaria con las actividades empresariales y de desarrollo económico. La estrategia Europa 2020 establecida por la Comisión Europea, busca garantizar el crecimiento de forma inteligente, sostenible y de responder a estas necesidades mediante la reforma del sistema de educación superior, en un momento en

que la economía europea está expuesta a debilidades estructurales y sometida a una larga recesión económica y financiera.

En este nuevo escenario de cambio, la innovación y la competitividad están directamente asociadas con la capacidad de las universidades de reaccionar de forma rápida y eficiente a las demandas de la sociedad, y en particular del mercado. La Unión por la innovación, engloba directrices y políticas de la Comisión Europea para salir de la recesión, centradas en promover el espíritu emprendedor, apoyando a jóvenes empresas innovadoras, y reforzando los vínculos entre educación, empresa, investigación e innovación. La Comisión Europea en la estrategia Europa 2020, y en línea con el tratado de Bolonia y la estrategia de Lisboa, refuerza la cooperación entre universidad, investigación y empresa para dar el salto en I+D+i necesario (crecimiento inteligente) con la finalidad de dejar atrás el largo periodo de recesión.

Uno de los aspectos fundamentales para que la universidad se adapte con éxito a la nueva sociedad del conocimiento es que ésta promueva y adopte nuevos roles y actividades lejos de sus tradicionales funciones de formación e investigación. Entre ellos destacamos el fomento del espíritu emprendedor, la transferencia de conocimiento, la formación continua y la innovación, así como la creación de vínculos cada vez más fuertes entre universidad y empresa que deberán servir para que la universidad lidere nuevas funciones de éxito que supongan un mayor impacto económico, social y cultural (Reichert, 2009).

Existen diferentes modelos que profundizan en la comprensión del espíritu emprendedor que impulsa a un individuo en un determinado momento a convertirse en auto empleado y fundador de su propia empresa. Entre ellos destacamos el “modelo del potencial emprendedor” desarrollado por Krueger y Brazeal (1994). Este modelo incorpora los modelos previos del evento emprendedor (Shapero y Sokol, 1982), y la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991), integrando los conceptos de percepción de deseabilidad y de viabilidad.

En el Modelo citado, la percepción de deseabilidad hace referencia al propio deseo de emprender. Un deseo basado en una expectativa de ganancia económica, pero también de éxito social y de reconocimiento. En la percepción de deseabilidad del sujeto, también le inciden lo que pensarán las personas más cercanas e importantes de su vida, sobre la posibilidad de que constituya una nueva empresa.

En este sentido destacamos las normas sociales de su entorno, denominadas normas subjetivas, dado que la opinión colectiva de la propia sociedad y del entorno próximo del sujeto puede ser relevante para él. La percepción de viabilidad, en cambio, se refiere a la habilidad personal para desempeñar eficazmente un comportamiento emprendedor, donde el individuo lo percibe como viable. En este modelo la credibilidad es un factor clave para que el comportamiento sea considerado necesario y viable, lo cual influirá en la intención de crear una empresa. Por tanto, la credibilidad juntamente con la propensión a actuar, determinarán el potencial emprendedor. El modelo también explica que, aunque una persona pueda percibir que la creación de una empresa es deseable y viable, puede que no tome la decisión por falta de un suceso disparador. El potencial emprendedor se transforma en intención siempre y cuando aparezca un suceso disparador. Este suceso disparador se concibe como aquel cambio trascendental del sujeto que rompe la inercia de su carrera profesional y le impulsa en su decisión de crear una empresa.

En relación con el desarrollo de instrumentos de medición de la credibilidad emprendedora tienen su origen en los países anglosajones siendo sus máximos exponentes: el test EAO -*Entrepreneurial Attitude Orientation*- desarrollado por Robinson et al. (1991), el test ATE - *Attitudes Toward Enterprise*- (Athayde, 2009),

el test EIQ - *Entrepreneurial Intention Questionnaire*- de los autores Liñan y Chen (2009) y el CDQ -*Choice Dilemmas Questionnaire*- de Brockhaus (1980). Acorde a estos instrumentos de medida de la credibilidad emprendedora y a los principales test de personalidad: NEO-PIR (Costa y Mc Crae, 2002), EPQ (Eysenck y Eysenck, 1994a), 16 PF (Russell et al., 1997a), I-E (Rotter, 1966), la escala de automonitoreo (Lennox y Wolf, 1984) y el ensayo sobre las mediciones de las actitudes sociológicas sociales (Robbins, 1996) desarrollamos un cuestionario de medida de la credibilidad emprendedora ajustado al perfil de los jóvenes españoles.

Método y procedimiento

Objetivos

La investigación pretende medir las dimensiones y los factores que inciden en la credibilidad emprendedora de los estudiantes de educación post obligatoria que cursan bachillerato, ciclo formativo de grado superior y graduado universitario. Para ello, el presente estudio analiza todo el proceso de construcción y validación de un instrumento evaluador con los siguientes hitos:

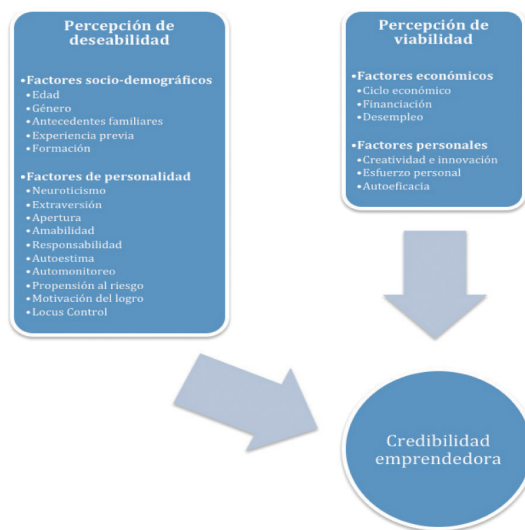
- 1) Analizar la validez de contenido y de constructo del instrumento.
- 2) Examinar la fiabilidad del instrumento.

Construcción

El cuestionario se ha construido ad-hoc, utilizando ítems procedentes de las investigaciones científicas de los autores más relevantes. La variable dependiente, denominada “credibilidad emprendedora”, está formada por ítems basados en la escala de actitudes de orientación emprendedora de los autores Robinson, Stimpson Huefner y Hunt (1991), siendo asimismo utilizados por Singh y DeNoble (2003) (ítems nº 7, 9 y 11).

Por su parte, las variables independientes se agrupan en dimensiones de la percepción de deseabilidad y de la percepción de viabilidad. En percepción de deseabilidad se incluyen los factores sociodemográficos y los factores de personalidad. En percepción de viabilidad se incluyen los factores sociodemográficos y los factores de personalidad. En percepción de viabilidad se incluyen los factores económicos de tipo exógeno y los factores personales o de tipo endógeno. En la Figura 1 se reflejan las diferentes dimensiones analizadas para determinar la credibilidad emprendedora, a saber:

Figura 1. Dimensiones y factores de la credibilidad emprendedora.
Fuente: Elaboración propia.



Como puede observarse, la variable nominal dicotómica de género se añade en el cuestionario por el elevado contraste y significación de dicha variable en relación a la variable dependiente. Siendo el género masculino más tendente al emprendimiento que el femenino por connotaciones sociales y cargas familiares (Athayde, 2009; Chen, Greene, y Crick, 1998; Crant, 1996; Jose, Liñan, y Santos, 2009; Kolvereid, 1996; Liñan, Santos, y Fernández, 2011; Veciana, Aponte, y Urbano, 2005; Wang y Wong, 2004). Lo mismo sucede con los antecedentes familiares donde la valoración fuerte de vínculo es decir tener familiares empresarios es determinante para influenciar en la credibilidad emprendedora (Athayde, 2009; Carayannis, Evans, y Hanson, 2003; Crant, 1996; Espí, Arana, Heras, y Diaz, 2007; Veciana et al., 2005; Wang y Wong, 2004; Wang, Lu, y Millington, 2011). Y también el apoyo de amigos empresarios (Honig y Davidsson, 2003).

En relación a la experiencia laboral previa, el hecho de haber trabajado o estar trabajando incide también en mayores niveles de credibilidad emprendedora (Honig y Davidsson, 2003; Peterman y Kennedy, 2003; W. Wang et al., 2011).

Por otro lado, lo mismo sucede con el nivel de formación, advirtiéndose que a mayor nivel formativo, mayor credibilidad emprendedora (Chen et al., 1998; Crant, 1996; Honig y Davidsson, 2003; Linan, Urbano y Guerrero, 2011; Robinson et al., 1991). Especialmente en la formación sobre creación de empresas y sobre el emprendimiento en todas las edades y con enfoques más prácticos que teóricos (Carayannis et al., 2003; Drost, 2010; Dyer, 1994; Eldelman, Manolova, y Brush, 2008; Henry, Hill, y Leitch, 2005; Hisrich y Peters, 2002; Honig, 2004; Krauss, 2011; Krueger Jr y Brazeal, 1994; Lepoutre, Berghe, Tilleuil, y Crijns, 2010; Piaget, 1995; Robinson et al., 1991; Russell, Atchison, y Brooks, 2008; Souitaris, Zerbinati, y Al-Laham, 2007; Thursby, Fuller, y Thursby, 2009).

En la construcción de los ítems ordinales que detallan los factores de la personalidad del sujeto se ha utilizado una escala sumativa de Likert (1932) de cuatro posiciones para evitar la respuesta neutral.

En la *dimensión de neuroticismo* se han añadido sus cinco subescalas: Ansiedad, Hostilidad, Depresión, Ansiedad Social e Impulsividad, y los ítems han sido seleccionados de los formularios del NEO PI-R de Costa y McCrae (2002), y del EPQ de Eysenck y Eysenck (1994b). Los autores destacan que el sujeto neurótico, y emocionalmente inestable, se inhibe del emprendimiento, siendo la correlación inversa con la credibilidad emprendedora (Singh y DeNoble, 2003).

En la *dimensión extraversión* se han añadido sus cinco subescalas: Cordialidad, Gregarismo, Asertividad, Actividad, Búsqueda de Emociones y Emociones Positivas. Es un rasgo que indica afectotimia que es propio de personas abiertas, afectuosas y participativas (Russell et al., 1997b) aunque también indica optimismo, excitación, riesgo y despreocupación (Eysenck, 1970). En el estudio de Singh y DeNoble (2003) se encontró una fuerte correlación entre extraversión e intención emprendedora en estudiantes universitarios.

En la *dimensión apertura*, menos estudiada que las dos anteriores, define a las personas abiertas, creativas, originales y receptivas a nuevas experiencias. Siendo su relación indirecta con el emprendimiento y directa con la innovación (Athayde, 2009; Ismail, Jaffar, y Siow, 2013; McCrae y Costa, 2003; Robinson et al., 1991; Singh y DeNoble, 2003). También se añaden al estudio sus cinco subescalas: Fantasía, Estética, Sentimientos, Acciones, Ideas y Valores (Costa y McCrae, 2002).

En la *dimensión amabilidad* en sus cinco subescalas de: Confianza, Franqueza, Altruismo, Actitud conciliadora, Modestia y

Sensibilidad a los demás (Costa y McCrae, 2002), se nos define al sujeto como un término medio entre dos extremos. Según Horne (1945), los extremos son de movimiento hacia la gente y de movimiento contra la gente. Para el primer extremo, encontramos a las personas dependientes y sumisas. En el otro extremo a las personas narcisistas, egoístas y antisociales. La relación entre el rasgo psicológico de amabilidad con el emprendimiento no es significativa y en muchos casos de signo contrario. Los niveles elevados de amabilidad suelen conllevar niveles altos de pasividad y dependencia; factores, todos ellos, que los tomadores de riesgo no deberían de poseer (Brice, 2002; Singh y DeNoble, 2003). En cambio, otros autores destacan la elevada correlación significativa con el desempeño académico, el trabajo en equipo, y el aprendizaje (Lounsbury, Gibson, Sundstrom, Wilburn, y Loveland, 2004).

En la *dimensión de responsabilidad* en sus cinco subescalas de: Competencia, Orden, Sentido del deber, Necesidad de Logro, Autodisciplina y Deliberación (Costa y McCrae, 2002) se define al sujeto como diligente, organizado, ordenado y persistente. Siendo una variable más relacionada con la gestión del negocio y con el rendimiento profesional que con el emprendimiento. El espíritu emprendedor va más relacionado con oportunidades de negocio, mentes creativas y menos estructurados de mente (Costa y McCrae, 2002; Singh y DeNoble, 2003).

Por otro lado, y en referencia a la variable autoestima entendida como la autoconfianza personal (*self-esteem*) es la capacidad de verse uno mismo capaz de superar los retos profesionales, siendo determinante para el éxito empresarial y el emprendimiento (Ismail et al., 2013; Krauss, 2011; Nandamuri, Gajulapally, y Gowthami, 2012; Robinson et al., 1991). La autoestima actúa como un facilitador frente a los factores de riesgo del trabajo, razón por la cual es importante que el emprendedor posea una alta autoestima, capaz de resguardar la armonía y la dignidad en condiciones de presión y estrés (Harvey y Keashly, 2003). En definitiva, la autoestima es un estado de autoconfianza que se retroalimenta. Hace que las personas busquen objetivos más exigentes, y al lograrlos su autoestima aumenta aún más (Branden, 1993). Los ítems para evaluar la dimensión autoestima son extraídos del trabajo de A.H Eagly, en su adaptación de J.R Robinson y P.R Shaver (Robbins, 1996), y del propio cuestionario del EAO de Robinson et al. (1991).

El automonitoreo, o máscara social (Russell et al., 1997b) es la característica de la personalidad que mide la habilidad del individuo de ajustar su comportamiento a los factores situacionales externos. Según Robbins (1996) los individuos que puntúan alto en auto monitoreo son personas polivalentes en su carrera profesional a la vez que exitosos en puestos de trabajo de "administradores, gerentes o empresarios" donde se requiere la capacidad de desempeñar múltiples roles, incluso contradictorios, que obligan al individuo a adaptar su comportamiento ante diferentes públicos e intereses. Para la elaboración de las preguntas del cuestionario nos hemos basado en el estudio de Lennox y Wolf (1984) y su escala de auto monitoreo. Cabe decir que las preguntas de su test coinciden con las preparadas para la dimensión N de máscara social de la escala de los dieciséis factores de personalidad de Raymond B. Cattell (Russell et al., 1997b), en su versión para adultos A.

La variable de propensión al riesgo se define como la preferencia por las situaciones que pueden aportar beneficios y recompensas en caso de éxito, pero también severas consecuencias en caso de fracaso (Brockhaus, 1980). Es más según Liles (1974), el riesgo de ser emprendedor se manifiesta también a nivel personal y emocional. Y especialmente en países como Francia donde el fracaso como emprendedor crea estigma social (Carayannis

et al., 2003). O en Singapur, donde la aversión al riesgo vienen condicionada por su coste de oportunidad entendido como la facilidad de encontrar un trabajo más seguro y bien remunerado en alguna de las grandes corporaciones multinacionales (Wang y Wong, 2004). En cualquier caso, cierto es que se considera el riesgo como uno de los principales frenos al emprendimiento (Espí et al., 2007). Y que la variable propensión al riesgo correlaciona con la intención emprendedora entre los estudiantes universitarios (Chen et al., 1998; Lüthje y Franke, 2003; Wang et al., 2011). En el cuestionario se incorporan los ítems según el formulario CDQ - Choice Dilemmas Questionnaire- de Kogan y Wallach (1964), validado por Brockhaus (1980).

La motivación del logro de McClelland (1968) se define como el deseo por mejorar los resultados de su acción y sentirse responsables de los mismos. La necesidad de logro de McClelland va unida al concepto de Locus Control interno de Rotter (1966). Este autor determina dos aspectos de control, el interno (donde el individuo percibe el éxito o fracaso de su conducta como dependiente de sí mismo) y el externo (donde la persona no controla el resultado y lo atribuye al destino o azar). Siendo el emprendedor de éxito un individuo que tiene un autocontrol personal sobre su propio destino (Korunka, Frank, Lueger, y Mugler, 2003). De hecho en los estudios realizados con estudiantes universitarios, se establece la significación entre emprendimiento y elevados niveles de control interno (Athayde, 2009; Ismail et al., 2013; Lüthje y Franke, 2003; Robinson et al., 1991; Wang et al., 2011), pero no siempre con motivación del logro (Ismail et al., 2013; Robinson et al., 1991). En relación a los ítems para contrastar el control interno, los escogemos del formulario de la escala I-E de Rotter (1966), en la versión reformulada por Levenson (1973). Mientras que los ítems para evaluar la variable de necesidad de logro, los escogemos de la escala de Robinson (1991), y del test ATE - Attitudes Toward Enterprise- de Athayde (2009).

En otro orden de cosas, en la construcción de los ítems que dimensionan los factores endógenos y exógenos de la percepción de viabilidad del sujeto, se ha utilizado el escalado de Likert (1932) en cuatro posiciones.

Para el análisis y parametrización de las variables exógenas de financiación y desempleo se ha tenido en cuenta los informes anuales del GEM- *Global Entrepreneurship Monitor*-, una organización internacional que tiene como objetivo medir el emprendimiento a nivel mundial. En el caso del desempleo y su relación con el emprendimiento, se observa en el informe GEM de 2011, un crecimiento sostenido de la tasa iniciativa emprendedora por necesidad (siendo del 15,8% en 2008; y del 25,8% en 2011). Y, también, un incremento de las dificultades de financiación, que se constata en una menor aportación de capital semilla a la actividad emprendedora (disminuye cada año), y a una mayor necesidad de aportación de financiación ajena (70% de los nuevos emprendedores necesitan fondos ajenos según el GEM de 2008). La teoría de la marginación de Veciana (1999) entendida como la propensión a convertirse en empresarios aquellas personas con escasas oportunidades laborales, constata la relación existente entre desempleo y emprendimiento por necesidad (Espí et al., 2007; Linan et al., 2011). Y en relación a la falta de financiación, se percibe por el sujeto como un gran obstáculo en la viabilidad del proyecto (Espí et al., 2007; Lüthje y Franke, 2003).

En su caso, la variable esfuerzo y perseverancia va más allá del considerado sacrificio en tiempo. De hecho emprender tiene su coste de oportunidad: renunciar a un trabajo estable y seguro (Singh y DeNoble, 2003). Pero también tiene implicaciones de sacrificio a nivel económico. El emprendedor deberá comprometer recursos financieros periódicos de acuerdo a su proyecto de negocio (Hisrich y Peters, 2002). En los estudios

con alumnos universitarios se constató la variable del esfuerzo como factor clave en el emprendimiento (Espí et al., 2007; Singh y DeNoble, 2003).

Una de las razones para emprender es encontrar una oportunidad, definida como cualquier actividad que requiera invertir escasos recursos a la espera de un retorno (Austin, Stevenson, y Wei-Skillern, 2006). Asimismo, también se emprende por perder el trabajo. O por deseo propio dado que se identificó una oportunidad (Korunka et al., 2003). Según Kirzner (1973) el espíritu emprendedor va estrechamente ligado al estado de alerta hacia nuevas oportunidades. Y es aquí donde interviene la variable de creatividad e innovación. Un sujeto creativo e innovador es capaz de detectar nuevas oportunidades que han pasado desapercibidas por el resto (Kirzner, 1973). Para Athayde (2009) las personas creativas son los percursoros del comportamiento innovador que a su vez es clave para detectar nuevas oportunidades. La correlación entre innovación y emprendimiento es significativa, siendo especialmente fuerte como percepción de viabilidad (Ismail et al., 2013; Robinson et al., 1991; Wang et al., 2011). Los ítems escogidos en relación con la variable de creatividad e innovación son una adaptación del EAO de Robinson (1991).

Continuando con esta revisión, la autoeficacia es considerada como la percepción de control en el comportamiento (Ajzen, 1987, 1991) o como la percepción de viabilidad en la intención a emprender (Krueger y Carsrud, 1993; Shapero y Sokol, 1982). La autoeficacia permite también reducir los posibles errores, contratiempos y problemas que puedan surgir durante el largo proceso de emprendimiento (Bandura, 1986). Siendo además el mejor predictor al buen desempeño profesional (Bandura, 1977, 1986; Wood y Bandura, 1989). La autoeficacia es una variable fuertemente significativa en todos los estudios con estudiantes universitarios y en relación a su potencial emprendedor (Chen et al., 1998; Krueger, Reilly y Carsrud, 2000; Linan et al., 2011; Liñán y Chen, 2009). Los ítems seleccionados son adaptados del cuestionario EIQ - Entrepreneurial Intention Questionnaire de los autores Liñán y Chen (2009).

Parámetros de la muestra: los expertos y los participantes

Una vez definidos los ítems del instrumento según los autores y bibliografía más relevantes, es conveniente analizar la validez de contenido mediante un juicio de expertos. Así y según los autores Skjong y Wentwortht (2000) los criterios que un experto debe poseer son experiencia en la realización de juicios y expertise en la temática objeto de análisis. También es determinante su grado de objetividad, de imparcialidad y de buena reputación en la comunidad.

En nuestra investigación, se han seleccionado tres expertos del grupo de investigación "Emprèn" y la responsable de la Unidad de Emprendimiento que a su vez son profesores del departamento de economía y empresa de la facultad de empresa y comunicación de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Asimismo, incorporamos dos emprendedores de la Agencia de Emprendimiento, Innovación y Conocimiento (Creacció). Los expertos han identificado y corregido aquellos ítems de dudosa redacción y que consideraban inadecuados para medir la credibilidad emprendedora y que contribuya a la validación del instrumento.

En lo que se refiere al tamaño muestral, nos encontramos en una proporción de 4 a 1, para las dimensiones que son explicadas por un mayor número de ítems. En concreto, el tamaño muestral supera las exigencias de Kline (1993) y queda ligeramente inferior al criterio de Nunnally (1978) que marcaría 90 sujetos, para las dimensiones con 18 ítems. Para el resto de dimensiones, 17

en su conjunto, la proporción supera ampliamente la ratio 5 a 1 estipulado por Nunnally (1978) siendo el tamaño de la muestra el adecuado.

Finalmente, cabe apuntar que, para la selección de la muestra, se han analizado 84 estudiantes utilizando el método aleatorio por conglomerados de forma natural, donde la unidad muestral es un grupo de elementos de la población que forman una unidad (jornada del programa de emprendimiento de la universidad que se desarrolló en la UVIC-UCC en septiembre 2015).

Resultados

Validez de contenido

La validez de contenido se refiere al grado en que los ítems o puntuaciones de una escala-instrumento representan un universo temático donde la medición empírica cubre la variedad de significados que incluye un concepto (Bohrnstedt, 1976; Cea d’Ancona, 1998; Muñiz, 2005). En este sentido, la validez de contenido determina si el instrumento de medida sirve para medir el comportamiento que se pretende medir. Es por este motivo que en la construcción de las dimensiones se han utilizado ítems que previamente han sido contrastados y utilizados por otros autores de referencia (ver anexo 6.1). Los ítems también se pusieron a disposición del juicio de expertos. Los resultados del juicio indicaron que la gran mayoría de los ítems eran adecuados y bien redactados. Solamente en algunos ítems de nueva creación era necesaria alguna corrección, especialmente de comprensión y simplificación por uso de frases con doble negativo, por ejemplo.

Validez de constructo

Para determinar la validez de constructo y los índices de fiabilidad del instrumento es necesaria la prueba piloto y el posterior análisis factorial mediante la extracción de componentes principales con rotación Varimax.¹ Cabe añadir que en cada conjunto de ítems que explican una variable o dimensión se ha procedido a su análisis en dos fases:

1.- Verificar si es posible aplicar el análisis factorial.

Para ello se observa la medida de adecuación muestral (KMO) que contrasta las correlaciones parciales entre las variables. El estadístico varía entre 1 y 0 siendo significativo los valores superiores a 0,5. Asimismo se ha aplicado la prueba de esfericidad de Bartlett que contrasta la hipótesis nula –la matriz de correlaciones es una matriz de identidad– en cuyo caso no existirían correlaciones significativas entre las variables y el modelo factorial no sería adecuado.

En cada uno de los casos procedemos a estudiar el negativo del coeficiente de correlación parcial, llamado coeficiente de correlación anti-imagen. Si la matriz contiene correlaciones anti-imagen, entonces nos indica que hay un elevado número de coeficientes altos que deben tomarse en cuenta antes de aplicar el análisis factorial. En la matriz de correlación anti-imagen se deben observar pocos valores elevados en términos absolutos y no debería haber un número elevado de coeficientes ceros, pues de lo contrario se recomienda no llevar a cabo el análisis factorial. Finalmente indicar que comprobamos también la factibilidad de la aplicación del análisis factorial examinando la diagonal de la matriz anti-imagen. Dicha diagonal permite ver el valor de las medidas de adecuación que presenta cada variable y que conocemos como MSA (*Measure of Sampling Adequacy*). Este tipo de medida permite comprobar variable por variable si es adecuado llevar a cabo el análisis factorial. Aquí se toma como valores mínimos y máximos respectivamente el 0 y el 1, siendo tanto mejor cuanto mayor sea el valor del MSA.

2.- Corroborar si es viable el análisis factorial, analizando para ello la correlación del estadístico total-elemento.

En concreto observamos para cada uno de los ítems que pertenecen a una variable o dimensión si su correlación elemento-total corregida es lo suficientemente pequeña (indicando falta de explicación del ítem en relación con su variable o dimensión). Y, además, en caso de constatarlo, ver la variación positiva del Alfa de Cronbach en el caso de eliminar el ítem o elemento (ver Tabla 1).

Tabla 1. Ítems y fiabilidad por tipo de dimensión. Fuente: elaboración propia.

DIMENSIONES	Formulario Inicial		Formulario definitivo		
	Nº Items	Alfa Cronbach	Nº Items	Alfa Cronbach	Fiabilidad
Potencial emprendedor	5	0,881	5	0,881	Buena
Neuroticismo	18	0,763	13	0,802	Buena
Extraversión	18	0,693	14	0,734	Aceptable
Apertura	18	0,631	15	0,684	Aceptable
Amabilidad	18	0,782	16	0,794	Buena
Responsabilidad	18	0,82	16	0,843	Buena
Autoestima	5	0,272	2	0,494	Suficiente
Automonitoreo	5	0,603	4	0,659	Aceptable
Propensión al riesgo	5	0,455	4	0,523	Suficiente
Locus control	5	0,455	4	0,523	Suficiente
Motivación del logro	5	0,596	3	0,57	Suficiente
Financiación	5	0,58	4	0,603	Aceptable
Desempleo y ciclo económico	4	0,72	2	0,844	Buena
Esfuerzo personal y perseverancia	4	0,301	3	0,417	Regular
Creatividad e innovación	4	0,454	3	0,51	Suficiente
Autoeficacia	4	0,876	4	0,876	Buena
Propensión por actuar	2	-0,163	0	0	Nula/eliminar
Totál, ítems formulario	143		111		

¹ Nota de los autores: Considerando el amplio número de ítems que se han analizado, y atendiendo a razones de limitación espacial del presente documento, se ruega contactar directamente con los autores a quienes estén interesados en ampliar información sobre los resultados específicos y de pruebas estadísticas realizadas. Autora de correspondencia: elisenda.tarrats@uvic.cat.

En la mayoría de las dimensiones ha sido posible realizar su análisis factorial, excepto en la variable de propensión a actuar, debido a un determinante muy cercano a uno (0,994) y la aceptación de la hipótesis de matriz de identidad en la prueba de esfericidad de Barlett (sig.: 0,496) que nos obliga a eliminar del cuestionario la dimensión propensión a actuar y sus correspondientes ítems.

Como criterio general, [George y Mallery \(2003\)](#) consideran coeficientes fiables los alfa de cronbach superiores a 5. Siendo el rango de 5 a 6 suficiente, pero "pobre". En nuestro caso existe una variable por debajo de 5 que es "esfuerzo y perseverancia". Esto indicaría que el análisis de los estudiantes en este factor debe hacerse con cautela y evaluando los resultados sabiendo que pueden ser poco fiables. Para el resto, y una vez eliminada la variable propensión a actuar, se concluye la disponibilidad de un cuestionario fiable, cuyos resultados pueden ser analizados asumiendo la validez de contenido y de constructo.

El análisis factorial concluye que reduciendo los ítems de 143 a 111 se mejora la fiabilidad de todas las dimensiones a excepción de la variable dependiente de potencial emprendedor y la variable independiente de autoeficacia que inicialmente ya contaban con una alta fiabilidad. Es importante destacar que las distintas dimensiones son variables independientes que intentan explicar a la variable dependiente de potencial emprendedor. Es por ello que observar la correlación entre ellas, y especialmente con credibilidad emprendedora nos puede dar indicaciones sobre como son los sujetos emprendedores y sobretodo saber si ser emprendedor puede aprenderse o es una característica de carácter más innato.

Discusiones y conclusiones

La construcción del cuestionario definitivo de medición de la credibilidad emprendedora nos permitirá su uso y posterior análisis, en cualquier de los ámbitos de la educación superior postobligatoria. Cabe señalar que observando las correlaciones con la variable dependiente de potencial emprendedor podremos prever si el emprendimiento puede ser desarrollado y aprendido mediante actividades formativas, o, por lo contrario, es innato y/o depende de ajenas circunstancias.

En la muestra utilizada en la prueba piloto ya hemos constatado algunos resultados significativos de variables que inciden significativamente con el potencial emprendedor. Estos resultados se han analizado mediante la matriz de coeficientes de correlación (Rho Spearman) y mediante el uso de las pruebas de U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon en las dimensiones nominales dicotómicas. El género masculino, tener familiares empresarios, disponer de experiencia laboral previa y haber cursado cursos sobre creación de empresas inciden significativamente, en correlación positiva, con el potencial emprendedor. En cambio, incide, pero en signo contrario el neuroticismo. Por otro lado, destacamos que ejercen más influencia aquellas variables relacionadas con la percepción de viabilidad. Siendo la autoeficacia, creatividad e innovación, desempleo y esfuerzo y perseverancia las variables que más correlacionan en intensidad y significación con el potencial emprendedor. Esto significa que un sujeto que sea capaz de detectar nuevas oportunidades muestre un elevado desempeño (sabe lo que tiene que hacer), es perseverante, y está dispuesto a sacrificarse en tiempo y dinero, tiene un elevado potencial emprendedor.

Ahora bien, también es importante relacionar los efectos indirectos. Es decir, analizar qué variables afectan a las mencionadas. En este sentido observamos que es la falta de financiación la que más incide con la autoeficacia. Y en el caso de la creatividad

e innovación son las variables de motivación del logro, responsabilidad, apertura y propensión al riesgo las que mayor efecto directo ejercen.

En conclusión, estos datos extraídos de la prueba piloto nos permitirán disponer de un cuestionario fiable, salvo para la dimensión de esfuerzo y perseverancia que obtiene una fiabilidad insuficiente.

Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in social psychology. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 1–63.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Athayde, R. (2009). Measuring Enterprise Potential in Young People. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 481–500.
- Austin, J., Stevenson, H., y Wei-Skillern, J. (2006). Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different, or Both? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(1), 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2006.00107.x>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *The Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bohrstedt, G. W. (1976). *Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitudes*. México: G.F. Summe.
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Brice, J. (2002). The role of personality dimensions on the formation of entrepreneurial intentions. *Mississippi State University Press*.
- Brockhaus, R. H. (1980). Risk taking propensity of entrepreneurs. *Academy of Management Journal*, 23(3), 509–520.
- Carayannis, E. G., Evans, D., y Hanson, M. (2003). A cross-cultural learning strategy for entrepreneurship education: outline of key concepts and lessons learned from a comparative study of entrepreneurship students in France and the US. *Technovation*, 23(9). DOI: [https://doi.org/10.1016/S0166-4972\(02\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0166-4972(02)00030-5)
- Cea d'Ancona, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Chen, C. C., Greene, P. G., y Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13, 295–316.
- Costa, P. T., y Mc Crae, R. R. (2002). *Inventario de personalidad Neo Revisado (NEO-PI-R)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Crant, J. M. (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 34(3), 42–49.
- Drost, E. (2010). Entrepreneurial intentions of business students in Finland: implication for education. *Advances in Management*, 3(7), 28–35.
- Dyer, W. G. J. (1994). Toward a theory of entrepreneurial careers. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19(19), 7–21.
- Eldelman, L., Manolova, T., y Brush, C. (2008). Entrepreneurship Education: Correspondence between Practices of Nascent entrepreneurs and textbook prescriptions for success. *Academy of Management Learning and Education*, 7(1), 56–70.
- Espí, M. T., Arana, G., Heras, I., y Diaz, A. (2007). Perfil emprendedor del alumnado universitario del campus de Gipuzkoa de la Upv/Ehu. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 14, 83–110.
- Europeo, Consejo (2000). *Estrategia de Lisboa. Consejo Europeo*. Lisboa: Consejo Europeo.

- Eurostat (2009). *Eurostat statistical book*. European Union: Publication Office.
- Eurostat (2014). *Eurostat regional yearbook 2014*. (European U). Eurostat Statistical Books. DOI: <https://doi.org/10.2785/54659>
- Eysenck, H. J. (1970). *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.
- Eysenck, H. J., y Eysenck, S. B. G. (1994a). *EPI : Cuestionario de Personalidad EPI : manual*. Madrid: TEA.
- Eysenck, H. J., y Eysenck, S. B. G. (1994b). *EPI : cuestionario de personalidad EPI : manual*. Madrid: TEA.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a Simple Guide and Reference*. Boston: A. y Bacon.
- Harvey, S., y Keashly, L. (2003). Predicting the risk for aggression in the workplace: Risk factors, self-esteem and time at work. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(8), 807–814.
- Henry, C., Hill, F., y Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. *Education+Training*, 47(2), 98–111.
- Hisrich, R., y Peters, M. (2002). *Entrepreneurship* (Vol. 5). Nueva York: Mc Graw Hill.
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning. *Academy of Management Learning y Education*, 3(3), 258–273. DOI: <https://doi.org/10.5465/AMLE.2004.14242112>
- Honig, B., y Davidsson, P. (2003). The role of social and human capital among nascent entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 18, 301–331.
- Horney, K. (1945). *Our inner conflicts* (W.W Norton). New York.
- Ismail, N., Jaffar, N., y Siow, T. (2013). Using EAO model to predict the self-employment intentions among the Universities' Undergraduates in Malaysia. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 4, 282–287.
- Jose, F., Liñan, F., y Santos, J. (2009). Cognitive Aspects of Potential Entrepreneurs in Southern and Northern Europe: an Analysis Using GEM-Data. *Revista de Economía Mundial*, 23, 151–178.
- Kirzner, I. M. (1973). *Competition and entrepreneurship*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological Testing*. London: Routledge.
- Kogan, N., y Wallach, M. A. (1964). *Risk taking: A study in cognition and personality*. New York: W. Holt, Rinehart.
- Kolvereid, L. (1996). Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 21(1), 47–57.
- Korunka, C., Frank, H., Lueger, M., y Mugler, J. (2003). The Entrepreneurial Personality in the Context of Resources, Environment, and the Startup Process? A Configurational Approach. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(1), 23–42. DOI: <https://doi.org/10.1111/1540-8520.00030>
- Krauss, C. (2011). Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad Católica del Uruguay. *Dimens empres*, 9(1), 28–40.
- Krueger, N. F., y Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behavior. *Entrepreneurship and Regional Development*, 5(4), 315–330.
- Krueger, N. F., Reilly, M. D., y Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5–6), 411–432. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00033-0)
- Krueger Jr, N. F., y Brazeal, D. V. (1994). Entrepreneurial Potential and Potential Entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 91–104.
- Lennox, R. D., y Wolf, R. N. (1984). Revision of the Self-Monitoring Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1361.
- Lepoutre, J., Berghe, W. Van den, Tilleuil, O., y Crijs, H. (2010). A new approach to testing the effects of entrepreneurship education among secondary school pupils. *Vlerick Leuven Gent Management School Working Paper Series*.
- Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 397–404.
- Likert, R. (1932). A technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 44–53.
- Liles, P. R. (1974). *New business ventures and entrepreneur*. Homewood, Illinois: Richard D. Irwin.
- Linan, F., Urbano, D., y Guerrero, M. (2011). Regional variations in entrepreneurial cognitions: Start-up intentions of university students in Spain. *Entrepreneurship and Regional Development*, 23(3–4). DOI: <https://doi.org/10.1080/08985620903233929>
- Liñán, F., y Chen, Y.-W. (2009). Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 593–617.
- Liñán, F., Santos, F. J., y Fernández, J. (2011). The influence of perceptions on potential entrepreneurs. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(3), 373–390.
- Lounsbury, J. ., Gibson, L. ., Sundstrom, E., Wilburn, D., y Loveland, J. M. (2004). An empirical investigation of the proposition that “ school is work”: a comparison of personality-performance in school and work settings. *Journal of Education and Work*, 17(1), 119–131.
- Lüthje, C., y Franke, N. (2003). The “making” of an entrepreneur: testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. *RyD Management*, 33(2), 135–147.
- Mc Clelland, D. C. (1968). *La sociedad ambiciosa. Factores psicológicos en el desarrollo económico*. Madrid: Guadarrama.
- McCrae, R., y Costa, P. (2003). *Personality in adulthood: a five-factor theory perspective*. New York: Guilford.
- Muñiz, J. (2005). *Utilización de los tests*. Madrid: La Muralla.
- Nandamuri, P. P., Gajulapally, R. K., y Gowthami, C. H. (2012). A Strategic Analysis of Entrepreneurial Orientation of Management Graduates. *The IUP Journal of Business Strategy*, 9(4), 7-23.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw-Hill.
- Peterman, N. E., y Kennedy, J. (2003). Enterprise Education: Influencing Students Perceptions of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(2), 129–144.
- Piaget, J. (1995). *The essential Piaget*. New York: Voneche y H. Gruber.
- Reichert, S. (2009). *Institutional diversity in European higher education*. Zurich: European University Association.
- Robbins, S. P. (1996). *Comportamiento organizacional: Teoría y práctica* (vol. 7). Mexico: Prentice Hall.
- Robinson, P. B., Stimpson, D. V, Huefner, J. C., y Hunt, H. K. (1991). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 15(4), 13–31.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of reinforcement. *Psychological Monographs*, Whole number 609, 80(1), 1-28.
- Rusell, R., Atchison, M., y Brooks, R. (2008). Business plan competitions in tertiary institutions: encouraging entrepreneurship education. *Journal of Higher Education Policy y Management*, 30(2), 123–138.
- Russell, M. T., Cattell, R. B., Cattell, A. K. S., Cattell, H. E. P., Karol, D. L., y Seisdodos Cubero, N. (1997a). *16 PF-5 : manual*. Madrid : TEA.

- Russell, M. T., Cattell, R. B., Cattell, A. K. S., Cattell, H. E. P., Karol, D. L., y Seisdedos Cubero, N. (1997b). *16 PF-5 : manual*. Madrid: TEA.
- Shapiro, A., y Sokol, L. (1982). *The social dimension of entrepreneurship*. (C. A. Kent, D. L. Sexton, y K. H. Vesper (Eds.). *The encyclopedia of entrepreneurship*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Singh, G., y DeNoble, A. (2003). Views on self-employment and personality: an exploratory study. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 8(3), 265–281.
- Skjong, R., y Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Norway: Det Norske Veritas.
- Souitaris, V., Zerbinati, S., y Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22(4). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2006.05.002>
- Thursby, M., Fuller, A., y Thursby, J. (2009). An integrated approach to educating professionals for careers in innovation. *Academy of Management Learning y Education*, 8(3), 389–405.
- UNESCO. (2004). *Compendio mundial de la educación*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Veciana, J. M. (1999). Creación de empresas como programa de investigación científica. *Revista Europea de Dirección Y Economía de La Empresa*, 8(3), 11–36.
- Veciana, J. M., Aponte, M., y Urbano, D. (2005). “University students” attitudes towards entrepreneurship: A two countries comparison. *The International Entrepreneurship and Management*, 1(2), 165–182.
- Wang, C. K., y Wong, P. K. (2004). Entrepreneurial interest of university students in Singapore. *Technovation*, 24(2). doi: [https://doi.org/10.1016/S0166-4972\(02\)00016-0](https://doi.org/10.1016/S0166-4972(02)00016-0)
- Wang, W., Lu, W., y Millington, J. K. (2011). Determinants of Entrepreneurial Intention among College Students in China and USA. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 1(1), 35–44.
- Wood, R., y Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361–384.



Conocimientos e intereses sobre hábitos alimentarios saludables y práctica de actividad física. Un estudio con población adolescente

Cristina Cuervo Tuero(*), Javier Cachón Zagalaz(*), M.^a Luisa Zagalaz Sánchez(*) y Carmen González González de Mesa(**)

(*)Universidad de Jaén y (**)Universidad de Oviedo

RESUMEN

La finalidad de esta investigación ha sido comprobar si los conocimientos e intereses de los adolescentes por la alimentación pueden estar interrelacionados con la práctica deportiva extraescolar y otras variables personales y familiares. Se ha aplicado el bloque II del Test de Evaluación de Preferencias e Intenciones de Conductas Alimentarias –TEPICA– (Benarroch, Pérez, y Perales, 2011), que mide los factores que influyen en el comportamiento alimentario. A éste se le han incluido ítems personales, familiares, de realización de práctica deportiva, y número de horas semanales de dicha actividad. Los participantes, n=540, son estudiantes en Institutos Públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato de una ciudad del Norte de España. Primeramente se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para la validación y adaptación del test. A continuación, utilizando los factores obtenidos, se realizaron Análisis de varianza (ANOVA), Multivariado de varianza (MANOVA), correlación bivariada (Coeficiente de correlación de Pearson) y tamaño del efecto (*d* de Cohen). Los resultados indican que las personas que practican deporte manifiestan más interés por la alimentación, así como que también las horas semanales de práctica deportiva se correlacionan, significativa y positivamente, con el aliciente por la alimentación y con el hecho de que en el entorno deportivo se fomentan los mitos sobre nutrición.

Palabras Clave: alimentación, práctica deportiva, adolescentes, mitos alimentarios.

Knowledge and interests about healthy eating habits and physical activity practice. A study with adolescent population

ABSTRACT

The purpose of this research has been to verify if the knowledge and interests of adolescents on food can be interrelated with extracurricular sports and other personal and family variables. Block II of the evaluation test of preferences and intentions of food behaviors has been applied TEPICA (Benarroch, Pérez, y Perales, 2011). This block which measures the factors that influence on the eating behavior, in which have been included personal items, family items, performance of sports practice, and number of weekly hours of that activity. The participants, n=540, are students in state centers of Compulsory Secondary Education (ESO) and Baccaureate of a city in the North of Spain. First, an exploratory factorial analysis (AFE) was carried out for the validation and adaptation of the test. Then, using the obtained factors, Analysis of variance (ANOVA), Multivariate variance (MANOVA), bivariate correlation (Pearson's correlation coefficient) and effect size (Cohen's *d*) were performed. The results indicate that people who practice sports express more interest in food and the weekly hours of sports practice correlate, significantly and positively, with the incentive for food. In this way, the myths about nutrition are encouraged in the sports environment.

Keywords: food, sports practice, teenagers, alimentary myths.

Introducción

El tipo de alimentación que realizan niños y adolescentes en nuestro país representa un problema y en los últimos años ha adquirido una especial relevancia social. Dicho tipo de alimentación que engloba hábitos, selección de alimentos que se ingieren, preparaciones culinarias y cantidades ingeridas, se conoce como conducta alimentaria y es definida como “el conjunto de accio-

nes que establecen la relación del ser humano con los alimentos” (Benarroche, Pérez, y Perales, 2011, p. 1223).

Según la OMS (2003), llevar una alimentación equilibrada, realizar actividad física de manera habitual y mantener un peso adecuado a lo largo de la vida es el medio para protegerse de la mayoría de las enfermedades crónicas, puesto que los principales factores determinantes de salud están ligados a la alimentación y a la práctica de ejercicio.

Específicamente, en España, el cambio de estilo de vida de los últimos años junto a la instauración en la sociedad occidental de un modelo estético de imperante delgadez, asociado con éxito social, ha generado una modificación en las conductas alimentarias de la mayoría de la población, especialmente de la adolescente. Variación que se ha visto reforzada por los exhaustivos mensajes publicitarios que condicionan los hábitos alimentarios y los conocimientos y creencias en materia de alimentación ([Mas-Manchón, Rodríguez-Bravo, Montoya-Vilar, Morales-Morante, López, Añón, Peres, Martínez, y Grau, 2015](#); [Menéndez y Franco, 2009](#)).

La adolescencia constituye la etapa de la vida en que la persona es más vulnerable e influenciada. En esta fase suceden cambios fisiológicos y emocionales importantes, entre los que destaca la aparición de la búsqueda de la propia identidad y el deseo de una mayor independencia del núcleo familiar. Además aparece la preocupación por la apariencia física, o por la opinión de los amigos, lo que los convierte en el blanco de todas las modas, incluso de las de alimentación, modas que están marcadas por las dietas de adelgazamiento y la publicidad ([Manonelles, Alcaraz, Álvarez, Jiménez, Luengo, González, Orellana, Gil-Antuñano, Gascón, y Villegas, 2008](#); [Rodríguez, Estévez, y Palomares, 2015](#)).

La dieta de los adolescentes plantea un reto especial, sobre todo teniendo en cuenta que en muchos casos son ellos mismos los que empiezan a seleccionar su propia alimentación y en ocasiones prescinden de ingestas que substituyen por comidas rápidas consumidas fuera del hogar, de escaso valor nutricional, cada vez más lejos del modelo de alimentación reconocido, saludable y específico de nuestro país, la dieta mediterránea, que garantiza un aporte calórico y de nutrientes que, en cantidades suficientes y proporciones adecuadas, contribuye a la prevención de enfermedades cardiovasculares e incrementan la esperanza de vida ([Ayeche y Durá, 2010](#)). Los hábitos establecidos en la adolescencia, casi siempre, van a perdurar en la vida adulta y pueden ocasionar el incremento de nuevas patologías.

En esta misma línea argumental, estudios previos como el de [Guirado y Ballester \(2005\)](#), demuestran que existe una íntima relación entre las conductas alimentarias anómalas y otros hábitos de salud. Otro estudio destacado es el realizado por [Castells, Capdevilla, Girban, y Rodríguez \(2006\)](#) que concluyen con una relación evidente entre el consumo de chucherías, patatas fritas y refrescos, con la cantidad de horas frente al televisor.

En lo que respecta a las preferencias alimentarias se ha probado que los adolescentes elijen los sabores dulces y salados frente a ácidos y amargos, un hecho que favorece la ingesta de alimentos ricos en grasas y bebidas azucaradas, rechazando alimentos más saludables como frutas, verduras y hortalizas ([Rufino-Rivas, Redondo, Viadero, Amigo, González-Lamuño, y García, 2007](#)). Estas preferencias no solo dependen de los gustos, sino que son el resultado de un sinergismo entre los ambientes biológico, ecológico y sociocultural en el que se desarrolla el adolescente ([Story, Neumark-Sztainer, y French, 2002](#)). Asimismo, [Montero, Úbeda, y García \(2006\)](#), han constatado que la existencia de conocimientos sobre conductas saludables no es suficiente para la adquisición de hábitos dietéticos sanos sino que, pese a poseer conocimientos suficientes sobre el tema, los hábitos alimentarios erróneos no se modifican. Así las cosas, no es baladí estudiar los conocimientos de los adolescentes sobre hábitos alimentarios, además de contemplar otras variables que ayuden a proteger y cuidar la alimentación y, por ende, la salud.

Con ello, cabe apuntar que el objetivo de esta investigación ha sido determinar la actitud alimentaria de los adolescentes y sus respectivos conocimientos e intereses sobre una adecuada alimentación, revisando también el hecho de que los resultados puedan estar mediados por la práctica de actividades físicas y

deportivas o por otras variables como el género, edad, nivel cultural de los progenitores o el número de ingestas diarias.

Método

Participantes

La investigación se ha realizado en una población de 540 estudiantes en institutos públicos de ESO y Bachillerato de una ciudad del Norte de España elegida por conveniencia. De la muestra inicialmente seleccionada se han descartado cuatro sujetos por aportar cuestionarios incompletos y otros tres por tener más de 19 años. El número de participantes ascendió a n=255 mujeres y a n=275 varones, cifras que presentan bastante equilibrio entre el género de los participantes.

Por su parte, la edad de los participantes también es equitativa, observándose que el 31,1% tienen entre 12 y 13 años; otro 31,1% entre 14 y 15 y un 37,7% son personas con 16 años o más, siendo la media de edad de 14,65 años. Finalmente se apunta que practican deporte al margen de la clase de Educación Física un 74,1% de los participantes, de los cuales 226 son varones y 168 mujeres.

Instrumentos

El instrumento utilizado para la recopilación de datos ha sido el *Bloque II del Test de Evaluación de Preferencias e Intenciones de Conductas Alimentarias* –TEPICA– ([Benarroch, Pérez, y Perales, 2011](#)), que mide los factores que influyen en el comportamiento alimentario. Consta de 45 ítems con respuestas en escala Likert de 1 a 5 puntos según el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las frases que lo componen. Se apunta el descarte de dos ítems referidos a la religión que practican puesto que en el lugar donde ha sido validado este cuestionario, Melilla, confluyen, al menos, tres religiones, no siendo el caso en la provincia donde se ha realizado el estudio que nos ocupa en este artículo. En líneas generales, los argumentos por los que se ha seleccionado este test responden al ajuste del mismo a los objetivos del estudio, a saber: valorar 1) conocimientos sobre hábitos alimentarios (Conocimientos); 2) la creencia en mitos o saberes populares erróneos relacionados con la alimentación (Mitos); 3) conocer los gustos y preferencias alimentarias (Intereses). Además se incluyeron otros ítems complementarios relacionados con la práctica deportiva.

Procedimiento

El primer paso ha sido solicitar el permiso del comité de ética de la Universidad. Una vez obtenido se realizó un primer contacto con la dirección de los diferentes centros para explicar el objetivo de la investigación y solicitar colaboración y ayuda para realizar el trabajo de campo. Una vez conseguido el visto bueno se ha procedido a elaborar un calendario de visitas a los centros. Antes de administrar los cuestionarios al alumnado se les informó del objetivo del estudio, solicitándose también su participación insistiendo en la importancia que ésta suponía. Se subrayó en todo momento el anonimato de los participantes así como la exclusividad de los datos para fines relacionados con esta investigación y posterior difusión científica de los resultados.

La administración de los cuestionarios fue realizada por un profesional formado al efecto, organizándose diversas sesiones colectivas en las aulas en horario lectivo para que los participantes no sintiesen que se les estaba privando de tiempo de recreo. Durante la implementación, que se extendió a lo largo de una sesión de 20 minutos, siempre estuvo presente un docente del centro.

Análisis estadísticos

Se han realizado dos tipos de análisis, comenzando por una investigación instrumental para comprobar la adaptación, fiabilidad y validación del cuestionario utilizado. A continuación se presentarán los resultados de la investigación empírica, donde se expondrán y explicarán los datos descriptivos de todas las variables, interpretándose así mismo la influencia de algunas variables sobre otras y sobre los factores resultantes, las relaciones de determinadas variables independientes con dichos factores, como también la relación entre los propios factores resultantes.

Cabe apuntar igualmente que los datos obtenidos han sido tratados estadísticamente utilizando tres programas: 1) FACTOR 10.3, SPSS.22 y G*Power 3.1. Primeramente, con el Programa FACTOR (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2006) se verifica la medida de adecuación muestral KMO (Kayser,-Meyer-Olkin) y la Prueba de Bartlett como Análisis Exploratorio de Componentes Factoriales sobre los datos de la muestra. Igualmente se comprueba si se advierte o no una apropiada correlación entre los ítems y buena adecuación muestral respectivamente para ser sometidos al posterior Análisis Factorial. Este análisis se realizó a partir de las correlaciones policóricas entre los ítems, adoptando la recomendación de [Muthén y Kaplan \(1985, 1992\)](#). Por su parte, el procedimiento para determinar el número de factores fue el método de Implementación Óptima de Análisis Paralelos propuesto por [Timmerman y Lorenzo-Seva \(2011\)](#), llevándose a cabo 10.000 remuestros. Por último se apunta que la rotación se fundamenta en el método Promin ([Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014; Lorenzo-Seva, 1999](#)).

Por su parte, en el análisis empírico, ejecutado con el programa SPSS.22, se calculan los estadísticos descriptivos de los 45 ítem de la escala, calculándose mediante el análisis de fiabilidad de la escala el estadístico Alpha de Cronbach=0,71, análisis

de varianza univariado (ANOVA) y multivariado (MANOVA) y análisis de correlaciones bivariadas (Correlación de Pearson). Finalmente, con el programa G*Power 3.1 se calcularon los tamaños del efecto (d de Cohen).

Resultados

Se presentarán en primer lugar los resultados del estudio del instrumento aplicado y, atendiendo a los datos obtenidos, se mostrarán a continuación los resultados asociados con el estudio empírico.

Así pues, se comienza por los resultados de la exploración de adecuación muestral obteniéndose un 0,722 para la prueba KMO (Kayser,-Meyer-Olkin) y 970,2 (df = 153), $p < 0,0001$ para la prueba de Bartlett. Estas puntuaciones indican que existe una apropiada correlación entre los ítems y buena adecuación muestral respectivamente para ser sometidos al Análisis Factorial.

Por su parte, del análisis instrumental se han extraído tres factores que explican el 39,29% de la varianza total. El índice de bondad de ajuste (GFI) ha sido de 0,98. La raíz cuadrática media de los residuales (RMSR) asciende a 0,043. Todos estos datos informan sobre un adecuado ajuste de la estructura bidimensional para los ítems considerados ([García-Cueto, Gayo-Álvaro, y Miranda-García, 1998](#)). Realizadas las rotaciones se observa que el ítem 32 carga en dos factores, siendo la diferencia entre los valores de carga inferior a 0,100. Por ello es recomendable eliminarlo, sucediendo lo mismo con el ítem 8 por tener una carga inferior a 0,300.

Como puede observarse en la Tabla 1, en el primer factor se agrupan los 3 ítems alusivos al Interés por las dietas, en segundo se aglomeran 4 ítems correspondientes a Mitos sobre determinados hábitos alimentarios y, por último el tercer factor reúne 9 ítems referentes a Conocimientos sobre alimentación.

Tabla 1. Matriz de Carga Rotada, omitidas las cargas inferiores a 0,300, aquellas que cargan en dos factores o más y en las que la diferencia es < 0,100.

Variables	Factor 1: Interés	Factor 2: Mitos	Factor 3: Conocimientos
V34. Sé distinguir los alimentos ricos en grasas, colesterol, azúcares añadidos y sal de los que no lo son.	0,808		
V33. Creo que tengo suficientes conocimientos acerca de los efectos beneficiosos de llevar una dieta equilibrada	0,663		
V35. Suelo tener en cuenta la cantidad de energía ingerida con los alimentos y la consumida con la actividad física realizada	0,575		
V7. Creo que el vino antes de las comidas abre el apetito y da fuerzas		0,563	
V6. Las frutas tomadas después de las comidas producen fermentaciones que son perjudiciales para la salud y engordan.		0,466	
V2. El alcohol es un nutriente energético que debe ser consumido con moderación en una dieta equilibrada.		0,448	
V1. Creo que el agua engorda si la tomamos entre las comidas.		0,410	
V11. Hay que comer frutas y verduras todos los días.			0,622
V9. Se debe comer pescado tres o cuatro veces a la semana.			0,577
V5. El desayuno es una de las comidas fundamentales que se debe hacer todos los días.			0,525
V41. Para tener una dieta equilibrada se aconseja seguir las indicaciones de la pirámide de los alimentos.			0,512
V12. Es lo mismo tomar zumo de naranja natural, refrescos de naranja o caramelos enriquecidos con vitamina C.			0,469
V10. Una alimentación adecuada durante la adolescencia previene la aparición de algunas patologías en la edad adulta.			0,434
V16. La delgadez extrema está de moda pero no equivale a tener buena salud.			0,416
V3. Prefiero comer "chuches" en el recreo a un bocadillo.			0,337
V4. El consumo de pescado azul protege al corazón de las enfermedades cardiovasculares.			0,330

Por otro lado, y comenzando con el estudio empírico, se expondrán en primer lugar los resultados del análisis descriptivo. Así, en referencia a las *ingestas*, el 99% de los participantes declara que todos los días realizan comida y cena. También es elevado el porcentaje de los sujetos que desayunan, un 86,8%, seguido de los que admiten que toman alimentos en el recreo, 71,6 %. Por su parte el número de los que meriendan es menor: un 60,6% y solo un 29% come entre horas. Centrando el interés en el número de comidas diarias, se observan resultados que indican un mayor porcentaje de participantes que realiza cinco ingestas (37,9%), seguidos de los que hacen cuatro (28%). No obstante, tanto los que realizan tres o seis, presentan el mismo porcentaje, 15%. Quienes solo realizan una o dos comidas diarias son una minoría, concretamente 18 sujetos (0,33%).

Al indicar *quién cocina en casa*, el mayor porcentaje se centra en aquellas familias en las que cocina la madre o ambos proge-

nitores conjuntamente (35,3% la madre y 33,5% ambos). Un 21% de los encuestados advierte que cocinan entre toda la familia, sin diferencias. Las familias en las que cocina el padre son muy escasas, solo el 4,1%, no alcanzando siquiera el 1% aquellos sujetos que aseguran que son ellos mismos los que la hacen o que disponen de empleadas de hogar que se encarguen de cocinar (0,06% y 0,8% respectivamente).

Otro dato sociodemográfico solicitado informa sobre quién trabaja en la casa, entendido esta labor cómo una acción remunerada tanto dentro como fuera del hogar familiar. Así, más de la mitad de los participantes reconocen que el padre y la madre trabajan fuera de casa (57,6%), seguidos de las familias en las que solo trabaja el padre (21,6%). Son menores los casos en los que son las madres las que trabajan fuera de casa: 14,1% (ver Tabla 2).

Asimismo, para comprobar el nivel socio-cultural familiar se ha preguntado por los estudios de los progenitores. La ma-

Tabla 2. Variables familiares y frecuencia de ingesta alimenticia.

Variables	N	%	
Frecuencias comidas/día	Desayunan	461	86,8
	Comen en los recreos	380	71,6
	Comiden	527	99,2
	Meriendan	322	60,6
	Cenan	526	99,1
	Comen Entre horas	156	29,4
Nº de ingestas diarias	1 o 2 Ingestas	22	4,1
	3 Ingestas	80	15,0
	4 Ingestas	149	28,0
	5 Ingestas	202	37,9
	6 Ingestas	80	15,0
Quién se ocupa de cocinar en su casa	Cocina el padre	22	4,1
	Cocina la madre	188	35,3
	Cocinan ellos	4	0,8
	Cocina Emplea. de hogar	3	0,6
	Cocinan padre y madre	189	35,5
	Cocinan entre todos	113	21,2
	Cocinan otros	14	2,6
Miembros de la familia que tienen trabajo remunerado	Trabaja solo el padre	115	21,6
	Trabaja solo la madre	75	14,1
	Padre y madre	307	57,6
	Otros	11	2,1

yor parte declara que el padre (39,4%) y la madre (45,4%) tienen estudios universitarios, seguidos de quienes señalan que estos disponen de estudios medios (23,5% de padres y 20,6% de madres). Por último, el porcentaje sin estudios es minoritario: 2,3% de padres y 1,5% en el caso de las madres. Con estos datos se puede afirmar que el nivel socio-cultural familiar es medio-alto.

Además, al intentar conocer descriptivamente número de ingestas diarias atendiendo a la práctica deportiva, cabe destacar que el mayor número de estudiantes que practican deporte extraescolar realizan cinco ingestas diarias, seguido de los que realizan cuatro.

Por otro lado se han calculado las medias y desviaciones típicas de cada uno de los tres factores en relación a las diferen-

tes variables estudiadas de forma global, sin tener en cuenta el grado de significación de la dependencia o independencia entre éstas y los factores objeto de estudio. Se ha obtenido que las mujeres puntúan más alto en los factores de "Interés" y "Conocimientos", haciéndolo los varones en el factor de "Mitos", aun presentando valores muy semejantes. Atendiendo a la edad, los mayores (más de 16 años) son los que puntúan más alto en "Conocimientos", mientras que los más jóvenes (12-13 años) lo hacen en el factor de "Mitos". Se advierte en los participantes solo realizan una comida al día, que son los que otorgan una valoración más elevada en Mitos.

Por su parte, en las familias en las que trabaja solo la madre, la valoración es algo más alta en el factor de "Conocimientos",

aqueños hogares en que trabaja solo el padre puntúan más alto el factor de “Intereses”. En cuanto a los “Mitos”, la valoración más alta la hacen aquellos sujetos que trabaja solo la madre o los dos progenitores.

Finalmente, se ha obtenido que los participantes cuyo padre carece de estudios puntúan más bajo en los factores de “Conocimientos” e “Interés por la alimentación”, relación que no se observa en los sujetos cuya madre tampoco posee este nivel mínimo de estudios. Además, aquellos participantes en cuyo hogar

es la empleada de hogar la encargada de realizar las comidas son los que puntúan más alto en el factor de “Conocimientos” y más bajo en los de “Interés” y “Mitos”. Sin embargo, cuando son los propios encuestados quienes se ocupan de cocinar logran mayores puntuaciones en el factor de “Mitos” y menos en el de “Conocimiento” (ver puntuaciones concretas en la Tabla 3).

En otro orden de cosas, y con el objetivo de conocer las diferencias entre los tres factores estudiados en función del género, la edad y la práctica deportiva, y si existe influencia de variables

Tabla 3. Medias y Desviaciones Típicas de los Factores en relación a las Variables Independientes.

Variables	N	Interés		Mitos		Conocimientos	
		M	DT	M	DT	M	DT
Varón	275	3,20	2,056	4,01	0,693	4,07	0,565
Mujer	255	3,22	0,971	3,96	0,644	4,30	0,480
12-13 años	166	3,18	1,03	4,09	0,638	4,09	0,600
14-15 años	166	3,20	1,019	3,90	0,670	4,13	0,541
16 años o más	201	3,26	1,004	3,99	0,691	4,34	0,438
Practica deporte	395	3,29	1,007	4,00	0,662	4,19	0,544
No practica	131	2,97	1,008	3,95	0,687	4,18	0,520
Trabaja solo padre	115	3,28	0,994	3,98	0,671	4,12	0,537
Trabaja solo madre	75	3,17	0,988	4,02	0,622	4,24	0,447
Trabaja padre y madre	307	3,21	1,026	4,01	0,671	4,20	0,555
Trabajan otros	11	3,12	1,067	3,91	0,709	4,02	0,574
Padre sin estudios	12	2,67	1,015	4,02	0,749	3,81	0,429
Padre graduado esc.	85	2,99	1,018	3,98	0,686	4,03	0,449
Padre estudios medios	125	3,16	1,033	3,97	0,680	4,12	0,594
Padre bachillerato	78	3,18	1,059	3,95	0,660	4,23	0,513
Padre universitario	210	3,34	0,974	4,03	0,678	4,25	0,541
Madre sin estudios	8	3,33	1,038	4,19	0,787	4,25	0,435
Madre graduada esc.	75	3,05	1,024	3,98	0,634	4,07	0,550
Madre estudios medios	110	3,05	0,951	3,95	0,679	4,12	0,587
Madre bachillerato	85	3,07	1,027	3,98	0,709	4,17	0,535
Madre universitaria	242	3,40	1,015	1,03	0,672	4,27	0,507
1 comida/día	2	3,17	1,649	4,50	0,000	4,33	0,000
2 comidas/día	16	3,44	1,133	3,75	0,570	4,09	0,611
3 comidas/día	80	2,97	1,027	4,03	0,661	4,16	0,489
4 comidas/día	149	3,24	1,026	3,94	0,573	4,15	0,574
5 comidas/día	202	3,31	0,999	4,06	0,648	4,26	0,509
6 comidas/día	82	3,14	0,978	3,88	0,617	4,13	0,571
Cocina el padre	22	3,08	1,317	4,12	0,782	4,27	0,406
Cocina la madre	188	3,27	1,012	4,01	0,696	4,29	0,471
Cocinan ellos	2	3,83	0,569	4,19	0,850	3,97	0,777
Cocinan padre y madre	189	3,18	1,010	3,99	0,659	4,18	0,556
Cocina la empleada de hogar	3	3,00	1,333	3,92	0,520	4,44	0,222
Cocinan entre todos	113	3,23	0,947	3,94	0,631	4,02	0,602
Cocinan otros	14	3,19	1,299	3,82	0,675	4,10	0,488

independientes sobre variables dependientes, se realizó un análisis multivariado de la varianza $2 \times 3 \times 2$ (género x edad x práctica deportiva), optándose para ello por dividir a los participantes en

tres grupos de edades: 12-13 años, 14-15 y 16 años o más, intervalos que se corresponden aproximadamente con primero y segundo ciclo de Secundaria y con Bachillerato.

Por su parte el MANOVA reveló un efecto principal significativo multivariado para el género, Lambda de Wilks = 0,973, $F_{(3, 511)} = 4,77$, $p < 0,05$; para la edad, Lambda de Wilks = 0,963, $F_{(6, 1022)} = 3,21$, $p < 0,05$; para la práctica deportiva, Lambda de Wilks = 0,975, $F_{(3, 511)} = 4,45$, $p < 0,05$, pero no para la interacción entre variables.

Los subsiguientes análisis univariados (ANOVA), en cuanto al factor "Conocimientos", muestran que las mujeres obtuvieron valores superiores en el mismo ($F_{(1, 532)} = 21,80$, $p < 0,001$), mientras que quienes practican deporte lo hicieron en el factor de "Interés" ($F_{(1, 532)} = 11,31$, $p < 0,001$), presentando un tamaño del efecto medio.

En su caso, tras la aplicación de la prueba post hoc de Bonferroni, la edad también presenta valores significativos en el factor "Conocimientos" ($F_{(2, 523)} = 7,74$, $p < 0,001$), siendo los que tienen 16 años o más los que presentaron puntuaciones estadísticamente significativas más altas, tanto al compararlos con los medianos (14-15 años) como con los más pequeños (12-13 años), presentando en ambos casos tamaño del efecto medio.

En este mismo factor, "Conocimientos", también se observan diferencias estadísticamente significativas en función de quién cocina en casa ($F_{(6, 527)} = 3,30$, $p < 0,05$), siendo aquellos sujetos en cuya casa cocina la empleada de hogar quienes presentan puntuaciones más altas al compararlos con las familias en que cocinan los padres, revelando un tamaño del efecto medio. No obstante, al enfrentarlas con el resto de variables referidas a quién cocina, el tamaño del efecto es alto o muy alto.

Concluyendo ya con los resultados de este factor, cabe apuntar que el nivel de estudios del padre ($F_{(4, 529)} = 3,13$, $p < 0,005$) y de la madre: ($F_{(4, 529)} = 2,87$, $p < 0,001$), comparativamente con los resultados de quienes disponen de estudios de graduado escolar, presentan ambos un tamaño del efecto medio, alcanzándose un tamaño del efecto alto cuando se comparan los resultados con padres que carecen sin estudios.

En otro orden de cosas, y con respecto al factor "Interés", aquellos cuyos padres o madres tienen estudios universitarios puntúan significativamente más alto, habiéndose obtenido las siguientes puntuaciones en los padres ($F_{(4, 529)} = 3,62$, $p < 0,05$) -cuando se comparan los que disponen de estudios universitarios con los de graduado escolar o con los que carecen de estudios- con un tamaño del efecto medio. En el caso de las madres, al comparar las medias de las universitarias con las que tienen estudios medios o graduadas escolares, se advierte un tamaño del efecto medio: ($F_{(1, 532)} = 3,65$, $p < 0,05$).

El resto de variables independientes (quién desarrolla un trabajo remunerado en el hogar, número de ingestas diarias,..) no muestran datos que puedan influir en los factores objeto de estudio. A continuación, en la Tabla 4 se muestran las diferencias de medias y el tamaño del efecto de aquellas comparaciones que han resultado estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto medio en los factores "Conocimientos" e "Intereses", puesto que el factor "Mitos" no ha presentado diferencias estadísticamente significativas y un tamaño del efecto suficientemente alto para tenerlo en cuenta.

Tabla 4. Diferencia de medias (DM) y tamaño del efecto (d)

Variables	Pares	DM	d		
Conocimientos	Mujeres	Varones	0,23	0,44	
	Practican deporte	No practican	0,32	0,32	
	Más de 16 años	12/13 años	0,21	0,42	
		14/15 años	0,25	0,48	
	Cocina la Empleada de hogar	Cocina el padre	0,17	0,45	
		Cocina la madre	0,15	0,32	
		Cocinan ellos mismos	0,46	1,25	
		Cocinan Padre y Madre	0,26	0,47	
		Cocinan Entre todos	0,42	0,71	
		Otros	0,34	0,78	
		Padre universitario	Graduado escolar	0,22	0,43
	Interés	Padre universitario	Sin estudios	0,44	0,82
		Madre universitaria	Graduada escolar	0,20	0,39
		Padre universitario	Graduado escolar	0,35	0,38
Madre universitaria		Sin estudios	0,67	0,69	
	Estudios medios	0,35	0,35		
	Graduada escolar	0,35	0,35		

Por último, para medir la relación entre las horas semanales de práctica deportiva y los tres factores estudiados se ha aplicado el estadístico Coeficiente de correlación de Pearson (ver tabla 4) en sus niveles de significación (** $p < 0,01$ y * $p < 0,05$). Se sabe que las horas semanales de práctica deportiva se correlacionan significativa y positivamente con el interés por la dieta, de manera que cuantas más horas dedican a la semana a la práctica deportiva, mayor es el interés que manifiestan por la alimentación.

A la vez este interés se correlaciona positiva y significativamente con los conocimientos sobre la citada alimentación.

Discusión

En el presente estudio se ha examinado la relación entre los conocimientos, mitos e intereses de los adolescentes hacia la alimentación, la práctica deportiva extraescolar y otras variables

Tabla 5. Correlaciones Bivariadas entre Horas Semanales de Práctica Deportiva Extraescolar y los tres Factores Estudiados: interés, mitos y conocimientos.

	H/S Prt. Dpt.	1	2	3
1. Interés	0,172**	1		
2. Mitos	-0,063	0,303	1	
3. Conocimientos	-0,028	0,247**	0,038	1

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

personales y familiares que se han ido exponiendo a lo largo del trabajo.

Primeramente cabe indicar que los resultados obtenidos referidos a la correlación entre práctica deportiva y conductas alimentarias, muestran que la realización de actividades físicas se relaciona significativamente, y en sentido positivo, con el interés hacia una alimentación saludable. De este modo, cuanto más deporte practiquen más interés muestran sobre la importancia de la buena alimentación y de los beneficios que de ésta se derivan. Estos resultados respaldan, y van en la línea, de los obtenidos en otras investigaciones que sostienen que la práctica deportiva extraescolar se relaciona de forma positiva y significativa con una alimentación equilibrada ([Jiménez-Castuera, Cervelló-Gimeno, García, Santos-Rosa, y Iglesias-Gallego, 2007](#)) y con conductas más saludables ([Castillo, Balaguer, y García-Merita, 2007](#); [Pastor, Balaguer, y García-Merita, 2006](#)).

Asimismo se ha observado que los mitos y creencias o conocimientos erróneos sobre la alimentación están muy extendidos en la sociedad ([Murillo-Godínez y Pérez-Escamilla, 2017](#)), circunstancia que corroboran las elevadas puntuaciones obtenidas en este factor, independientemente del sexo, la edad o del resto de variables estudiadas. Este resultado refuerza lo sostenido por [Castillo, León, y Naranjo \(2001, p. 346\)](#) al subrayar que: “el mito alimentario se presenta como el resto de un pasado de ignorancia, pero también es debido a creencias erróneas fomentadas por intereses comerciales y económicos”, circunstancias que en muchas ocasiones impiden a los sujetos distinguir la realidad de la fantasía. Ahora bien, al contrastar los resultados del factor “Mitos” en los sujetos que realizan práctica deportiva, también se obtienen puntuaciones altas, hecho que corroboran las deducciones existentes en investigaciones previas que demuestran la gran cantidad de mitos y creencias erróneas en este campo, que generalmente se transmiten oralmente en ambientes relacionados con el deporte y en los que no existe un profesional en nutrición ([Bahamonde, De Cangas, Rojo, Brime, y López, 2008](#); [Benito, Calvo, Gómez, y Iglesias, 2013](#); [Rodríguez, Martínez, Novalbos, Ruiz, y Jiménez, 1999](#)).

En cuanto a la efecto que pueda provocar el nivel educativo de los padres, existen investigaciones que señalan la influencia que pueden tener sobre los conocimientos y hábitos alimentarios de sus hijos ([Estudio ALADINO, 2011](#); [González-Jiménez, Aguilar-Cordero, García-García, García-López, Álvarez-Ferrer, Padilla-López, y Ocete-Hita, 2012](#)), datos que concuerdan con los resultados obtenidos en este estudio. [Romero-Cerezo, Martínez-Baena, Ortiz, y Contreras \(2011\)](#), destacan en uno de sus estudios la necesidad de que los progenitores comprendan la importancia de su participación activa, así como la del resto de integrantes del entorno familiar en pro de un fomento de hábitos saludables en los jóvenes.

Otro de los resultados esperados es el obtenido en referencia a la relación “conocimientos-edad”. Específicamente, los estudiantes de más edad puntúan más alto en “Conocimientos sobre alimentación y hábitos alimentarios”, mientras que los partici-

pantes de menor edad (cursos de 1º y 2º de la ESO), son los que muestran más desconocimiento, lo cual corrobora la importancia de trabajar estos contenidos en la ESO. En este punto también es destacable la poca diferencia en dichos conocimientos entre los de menor edad y los de edad intermedia. Estos últimos, corresponden a los cursos 3º y 4º de ESO, nivel educativo en el que se abordan contenidos más específicos relacionados con la alimentación y los hábitos saludables, cuestión que lleva a plantearse la forma de abordar dichos contenidos.

Asimismo, una consecuencia relacionada con los conocimientos en este campo, es la escasa existencia de correlación entre los conocimientos desde la perspectiva de nutrición y los hábitos alimentarios llevados a cabo. En este sentido, diversos estudios que comparan las nociones sobre nutrición con hábitos alimentarios, demuestran, al igual que la presente investigación, que el hecho de poseer conocimientos suficientes sobre alimentación no es suficiente para modificar la conducta alimentaria ([Montero, Úbeda, García, 2006](#); [Moreno y Charro, 2007](#)). Por ello, organismos como la OMS insisten en la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas capaces de promover actitudes hacia hábitos saludables que contribuyan a una mejora de los niveles de salud.

Por otro lado, y como es sabido, en la etapa adolescente, caracterizada por los cambios fisiológicos y psicológicos que manifiestan, la dieta puede considerarse un desafío, una contradicción, una amenaza, ..., situaciones motivadas por la moda, la comida rápida, comida basura, publicidad, moda, etc., lo que nos indica que los mitos, o conocimientos erróneos sobre la alimentación, están muy generalizados en la sociedad ([Murillo-Godínez y Pérez-Escamilla, 2017](#)) y por ende puede ser un reto a abordar en los diferentes entornos donde se desarrolla la vida de los adolescentes: la familia, el centro escolar y el deporte ([Pérez-López, Tercedor, y Delgado-Fernández, 2015](#)).

Conforme a los datos que se han ido presentando en las páginas previas e intentando proponer acciones de intervención, se comenzará subrayando la influencia de los conocimientos sobre nutrición y hábitos alimentarios, siendo preciso, por ejemplo, abordar charlas, programas o encuentros sobre esta temática en las asociaciones de padres de los centros escolares y deportivos, para que adquieran los conocimientos adecuados y así poder transmitirlos adecuadamente a los adolescentes. Esta cuestión se advierte al corroborar empíricamente la eficacia de un programa de educación parental presentado propuesto por [Torío, Fernández, e Inda, \(2016\)](#) a este respecto. No es baladí, por tanto, meditar sobre la preparación de los docentes para abordar, en un futuro inmediato, un problema social que avanza demasiado rápido, las consecuencias de una mala alimentación en la salud, cuestión puede ser motivada por el desconocimiento e información errónea que tiene la sociedad sobre nutrición, y sin embargo aparece reflejado en el curriculum escolar. Para abordar con éxito esta cuestión desde los centros escolares, el profesorado debe reconocer y reflexionar acerca de la forma de conceptualizar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para, con ello, mejorar las prácticas educativas, eliminando las rutinas erróneas

o deficitarias sobre estas temáticas que se detecten en el proceder diario (Ventura, 2014).

Se ha indicado en esta investigación que una mala alimentación media en los hábitos saludables, y que las horas de práctica deportiva tienen una influencia positiva en la adquisición de conocimientos sobre alimentación saludable. También se ha encontrado que los que dedican más horas semanales a la práctica de actividad física tienen más conocimientos erróneos o mitos sobre alimentación, siendo necesario, por tanto sería importante que en las actividades deportivas se dedicara un tiempo para explicar la importancia de una alimentación saludable para mejora de la salud y prevención de enfermedades, siempre dirigido por profesionales, además de aumentar el número de horas de práctica de actividad física en estas edades.

Se ha señalado en este estudio que la edad también influye en los conocimientos sobre alimentación, siendo los de mayor edad los que poseen más conocimientos sobre alimentación. Los contenidos teóricos impuestos por el currículum académico relacionados con la alimentación y nutrición no son abordados hasta tercero de ESO. Dicho esto, se recomienda a las autoridades académicas la revisión de los contenidos del currículum de esta materia e implantar esta temática de manera obligatoria desde edades más tempranas.

Como conclusión y a modo de resumen de lo expuesto en páginas previa, se subraya la necesidad de poner en práctica programas de intervención para interiorizar y crear conciencia en toda la sociedad de la necesidad de un cambio que impulse la práctica de ejercicio físico y alimentación adecuada, esta sugerencia en la prevención de enfermedades, ya que, pese a que los conocimientos disponibles son en algunos casos elevados, el interés y la instauración y/o disponibilidad fehaciente de hábitos de vida saludables continúan siendo bajos en la población general y en los sujetos participantes en la presente investigación.

Referencias bibliográficas

AAVV (2011). Estudio ALADINO (Alimentación, Actividad Física, Desarrollo infantil y Obesidad). Estabilización de la prevalencia de la obesidad infantil. España: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado de: <https://bit.ly/2HICvqU>

Ayechu, A., y Durá, T. (2010). Calidad de los hábitos alimentarios (adherencia a la dieta mediterránea) en los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 33, 35-42.

Bahamonde, J. R., De Cangas, R., Rojo, F., Brime, J. I., y López, P. (2008). Concepciones erróneas sobre alimentación, nutrición y dietética deportiva en una muestra de población asidua a centros fitness. *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de EF*. Universidad de Córdoba.

Benarroch, A., Pérez, S., y Perales, J. (2011). Factores que influyen en las conductas alimentarias de los adolescentes: Aplicación y validación de un instrumento de diagnóstico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 1219-1232.

Benito, P. J., Calvo, S. C., Gómez, C., y Iglesias, C. (2013). *Alimentación y nutrición en la vida activa: ejercicio físico y deporte*. Madrid: UNED.

Castells, M., Capdevilla, C., Girban, T., y Rodríguez, C. (2006). Estudio del comportamiento alimentario en escolares de 11 a 13 años de Barcelona. *Nutrición Hospitalaria*, 21, 517-532.

Castillo, M. D., León, M. T., y Naranjo, J. A. (2001). Creencias erróneas sobre alimentación. *Medicina General*, 33, 346-350.

Castillo, I., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva so-

bre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 16, 201-210.

Ferrando, P. J. y Lorenzo-Seva, U. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38, 88-91.

Ferrando, P. J., y Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30, 1170-1175.

García-Cueto, E., Gallo-Álvarez, P., y Miranda-García, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10, 717-724.

González-Jiménez, E., Aguilar-Cordero, M. J., García-García, C. J., García-López, P., Álvarez-Ferrer, J., Padilla-López, C.A., y Ocete-Hita, E. (2012). Influencia del entorno familiar en el desarrollo del sobrepeso y la obesidad en una población de escolares de Granada (España). *Nutrición Hospitalaria*, 27, 177-184.

Guirado, M. C., y Ballester, R. (2005). Relación entre conductas alimentarias anómalas y otros hábitos de salud en niños de 11 a 14 años. *Anales de Psicología*, 21, 58-65.

Jiménez-Castuera, R., Cervelló-Gimeno, E., García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., e Iglesias-Gallego, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 385-401.

Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: a method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34, 347-356.

Mas-Manchón, L., Rodríguez-Bravo, Á., Montoya-Vilar, N., Morales-Morante, F., Lopes, E., Añaños, E., Peres, R. Martínez, M.E., y Grau, A. (2015). Valores percibidos en la publicidad de alimentos por jóvenes con y sin trastornos de la conducta alimentaria. *Sociedad colectiva*, 1(3), 423-444.

Manonelles, P., Alcaraz, J., Álvarez, J., Jiménez, F., Luengo, E., González, B., Orellana, J., Gil-Antuñano, N., Gascón, M., y Villegas, J.A. (2008). La utilidad de la actividad física y de los hábitos adecuados de nutrición como medio de prevención de la obesidad en niños y adolescentes. *Separata de Archivos de Medicina del Deporte*, 127(5), 333-353.

Méndez, R.A., y Franco, F.J. (2009). Publicidad y alimentación: influencia de los anuncios gráficos en las pautas alimentarias de infancia y adolescencia. *Nutrición Hospitalaria*, 24(3), 318-325.

Montero, A., Úbeda, N., y García, A. (2006). Evaluación de los hábitos alimentarios de una población de estudiantes universitarios en relación con sus conocimientos nutricionales. *Nutrición Hospitalaria*, 21, 466-473.

Moreno, B., y Charro A. (2007). *Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad*. Estrategia NAOS. Ministerio de Sanidad y Consumo. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Murillo-Godínez, G., y Pérez-Escamilla, L.M. (2017). Los mitos alimentarios y su efecto en la salud humana. *Medicina interna de México*, 33(3), 392-402.

Muthén, B., y Kaplan D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189.

Muthén, B., y Kaplan D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45, 19-30.

Pastor, I., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18, 18-24.

- Pérez-López, I.J., Tercedo, P., y Delgado-Fernández, M. (2015). Efectos de los programas escolares de promoción de actividad física y alimentación en adolescentes españoles: revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 32(2), 534-544.
- Rodríguez, A., Estévez, M., y Palomares, J. (2015). Tratamiento curricular de la imagen corporal, autoestima y autoconcepto en España. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 9-70.
- Rodríguez, A., Martínez, J. M. Novalbos, J. P., Ruiz, M. A., y Jiménez, D. (1999). Ejercicio físico y hábitos alimentarios: un estudio en adolescentes de Cádiz. *Revista Española de Salud Pública*, 73, 81-87.
- Romero-Cerezo, C., Martínez-Baena, A.C., Ortiz, M., y Contreas, O.R. (2011). Percepción de padres y madres respecto a la promoción de actividad físico-deportiva para una Escuela Activa y Saludable. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 605-620.
- Rufino-Rivas, P., Redondo, C., Viadero, M. T., Amigo, T., González-Lamuño, D., y García, M. (2007). Aversiones y preferencias alimentarias de los adolescentes de 14 a 18 años de edad, escolarizados en la ciudad de Santander. *Nutrición Hospitalaria*, 22, 695-701.
- Story, M., Neumark-Sztainer, D., y French, S. (2002). Individual and environmental influences on adolescent eating behaviours. *Journal of the American Dietetic Association*, 102(Supl), 40-51.
- Timmerman, M. E., y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220.
- Torío, S., Fernández, C.M., e Inda, M. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta* 44(1), 31-37.
- Ventura, A.C. (2014). ¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*, 44(2), 91-98.
- World Health Organization (2003). *Diet, Nutrition and the prevention of chronic diseases*. Food and Agriculture Organization of the United Nations. Ginebra: World Health Organization.



Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria

Teresa Carril Merino, María Sánchez-Agustí y Diego Miguel-Revilla

Universidad de Valladolid

RESUMEN

La investigación explora la empatía desde la óptica de la Psicología y su vinculación con la comprensión del pasado. Los objetivos son (a) examinar si existe diferencia entre las dos dimensiones de la *empatía psicológica* (cognitiva y afectiva), (b) analizar la capacidad de *perspectiva histórica* a través del trabajo desarrollado en una experiencia de contextualización histórica, y (c) poner ambos resultados en relación, para concluir si existe un vínculo entre ellos. Los instrumentos empleados, en una muestra de 119 futuros profesores de la Universidad de Valladolid, son el Interpersonal Reactivity Index, cuestionario de Davis (1980) que evalúa la empatía desde una perspectiva multidimensional, y una adaptación del trabajo desarrollado por Foster (1999) sobre la política de apaciguamiento de Chamberlain. El enfoque metodológico es mixto, analizando datos mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, y considerando como variable independiente el género. La investigación revela valores superiores en la dimensión cognitiva de la empatía frente a la afectiva. Solo un reducido porcentaje de los participantes proporciona argumentos contextualizados en el pasado. Por último, destaca la no correlación entre ambos constructos. Se examina la disonancia detectada en los dos marcos teóricos y la importancia de la perspectiva histórica en la enseñanza de la Historia.

Palabras Clave: didáctica de la historia, perspectiva histórica, empatía, formación del profesorado.

Historical Perspective and Empathy in Primary Education Pre-Service Teachers: Making the Connection

ABSTRACT

This study focuses on empathy from a psychological standpoint and its relation to the comprehension of the past. The aims of this work are: (a) to examine whether there are differences between the two dimensions (cognitive and affective) of psychological empathy, (b) to analyse the development of historical perspective after an intervention focused on historical contextualisation, and (c) to put both results in relation in order to find a link between the two constructs. The research instruments used for this study include the Interpersonal Reactivity Index questionnaire, created by Mark Davis (1980), capable of measuring empathy from a multidimensional perspective, and an adaptation of an educational experience developed by Stuart Foster (1999) based on Chamberlain's policy of appeasement. Both instruments were applied to 119 Spanish pre-service teachers. The study follows a mixed methodological approach, integrating data obtained by using qualitative and quantitative techniques and using gender as an independent variable. Participants scored significantly higher in the cognitive dimension, although only a small percentage were able to provide arguments contextualised on the past. Results show no significant correlation between both constructs. The dissonance between both frameworks is discussed, as well as the importance of historical perspective in history education.

Keywords: history education, historical perspective, empathy, teacher training.

Introducción

El estudio de la empatía desde diferentes enfoques ha sido el objeto de investigación de numerosos estudios en psicología, que intentan explicar la capacidad de ponerse mentalmente en el lugar de otro (Dymond, 1949; Hogan, 1969; Richardson y Mallory, 1994), o bien la capacidad de responder afectivamente ante experiencias emocionales ajenas (Mehrabian y Epstein, 1972; Royzman y Rozín, 2006; Stotland, 1969). Estas dos perspectivas,

cognitiva y emocional, pueden actuar por separado en el análisis psicopatológico o en el caso de daños cerebrales (Arán, López y Richaud, 2012). De hecho, investigaciones recientes evidencian la relación de distintas regiones del cerebro con una mayor predisposición al desarrollo de los diferentes componentes de la empatía. Constatan que, cuando aumenta la densidad de materia gris en la zona media del cerebro, hay un mayor desarrollo de la empatía emocional y, si el aumento se sitúa por encima del cuerpo calloso, es la empatía cognitiva la que lo experimenta (Eres,

[Decety, y Molenberghs, 2015](#)). El estudio de Christov-Moore et al. (2014) respalda los resultados de las investigaciones de estimulación repetitiva de un área cerebral y su relación con el comportamiento, revelando el papel causal de una región cerebral con respecto a una conducta dada.

La evidencia de estos trabajos revela, por un lado, que ambos enfoques pueden actuar por separado desde un punto de vista neurológico, así como desde un punto de vista de capacidad funcional y, por otro lado, que desde años atrás, se ha venido reconociendo el carácter multidimensional de la empatía. En este sentido, [Davis \(1980\)](#) marca un punto de inflexión con una propuesta integradora de los dos enfoques, y con un instrumento de medición, el *Interpersonal Reactivity Index*, que proporciona evaluaciones separadas sobre la toma de perspectiva cognitiva y la reactividad emocional ante otras personas.

Hasta entonces, las escalas de medición de la empatía, que contemplaban aspectos cognitivos y afectivos, recogían una sola puntuación de empatía y, por tanto, no desvelaban las posibles influencias que, por separado, tienen estos dos componentes en el comportamiento. Es a través del reconocimiento de que las dos dimensiones de la empatía no representan un solo constructo, sino múltiples, cuando este psicólogo desarrolla la definición sobre empatía más aceptada en la actualidad: “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” ([Davis, 1996, p. 12](#)).

Paralelamente, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, se percibe un creciente interés por la empatía emocional, coincidiendo con las investigaciones sobre la inteligencia y su medida realizadas por psicólogos que van perdiendo el interés en las valoraciones psicométricas y, por tanto, por el concepto de cociente intelectual. Sirva de ejemplo el modelo de las inteligencias múltiples desarrollada por [Howard Gardner \(1983\)](#), que tiene en cuenta todo el potencial humano, y donde por primera vez se pone en entredicho la existencia de una sola inteligencia.

Esta atención prestada no solo a lo cognitivo sino también a lo emocional ha tenido una importante proyección en el ámbito de la educación, y en concreto en la enseñanza de la Historia. La reconstrucción de creencias y valores de otros tiempos no puede realizarse desde formas de pensamiento actuales ([Portal, 1990; Seixas, 1993](#)), sino que requiere de otras muy diferentes a las nuestras. De ahí que para diferenciar el pasado del presente tengamos que apoyarnos en la empatía histórica como competencia que facilita la superación del presentismo y que contribuye al desarrollo del pensamiento histórico. En su caso, [VanSledright \(2001\)](#) la reconoce en la contextualización histórica, [Seixas y Morton \(2013\)](#) la identifican con el concepto de perspectiva histórica, mientras que [Huijgen, van Boxtel y van de Grift \(2017\)](#) la contemplan como la facultad de entender por qué las gentes del pasado hicieron lo que hicieron. A su vez, [De Leur, van Boxtel y Wilschut \(2017\)](#) trabajan la empatía histórica siguiendo a [Endacott \(2014\)](#), quien interrelaciona contextualización histórica, adopción de otra perspectiva y conexión afectiva.

Todas estas investigaciones tienen su origen en los pioneros estudios llevados a cabo en Reino Unido a partir de 1970. Estos trabajos vincularon la docencia con la investigación para la comprensión de conceptos estructurales de la Historia, como la empatía, y propusieron, entre otros aspectos, modelos de desarrollo de la comprensión del pasado en niveles de progresión conforme a las ideas que los alumnos mostraban al explicar los actos y pensamientos de nuestros antecesores ([Dickinson y Lee, 1978; Shemilt, 1987](#)).

Para [Shemilt \(1984\)](#), los estudiantes de Historia deben comprender actitudes y reglas de culturas del pasado, y considerar el comportamiento de sus protagonistas como algo lógico y com-

preensible en ese contexto. De ahí que manifieste la necesidad de introducir en las aulas actividades para trabajar la empatía como, por ejemplo, su propuesta sobre los asesinos de [Alamut \(1984\)](#) o la del panfletista inglés [Stubs \(1987\)](#). Estos escenarios les provocan una gran extrañeza y para hacer comprender lo incomprendible se proponen actividades de *contrariedad* o de *contraste presente-pasado*. De manera semejante, en el año 2004, Lee, Dickinson y Ashby, continuaron con el Proyecto CHATA, buscando examinar los enfoques de enseñanza de la Historia y su relación con las ideas que los niños, de entre 7 y 14 años, tienen de ella. Entre otras actividades, grabaron en vídeo las discusiones que los alumnos mantuvieron en torno a hechos de la Historia en apariencia incomprensibles, como son los juicios de ordalías.

Años después, en el 2011, y fruto de estas investigaciones, Lee y Shemilt, en un intento de clarificar el concepto, y para evitar enlazar la empatía únicamente con ejercicios de imaginación histórica, o solo entendida como una necesidad de compromiso afectivo con nuestros predecesores, aportan una definición de empatía histórica. En ella, aclaran que no es una forma misteriosa de acceder a los pensamientos y sentimientos de nuestros antepasados, sino el resultado del trabajo con la evidencia, facilitando la reconstrucción de creencias, valores y prácticas sociales; en definitiva, las formas de vida del pasado.

Por su parte, [Morton y Seixas \(2013\)](#), para superar con éxito la distancia con el pasado, definen seis conceptos interrelacionados que ayudan a desarrollar el pensamiento histórico, entre los que se encuentra la *perspectiva histórica* entendida como “un intento de ver a través de los ojos de las personas que vivían en unos tiempos y unas circunstancias muy alejadas de nuestra vida actual” (p. 138). Mediante esto se anima a los estudiantes a ponerse en el lugar de los protagonistas de la Historia, tratando de comprender sus pensamientos, sentimientos, sueños y esperanzas de acuerdo con sus circunstancias contextuales.

Según lo expuesto, resulta conveniente que los profesores de Historia desarrollen habilidades empáticas referentes a la toma de perspectiva, una competencia poco habitual en la formación del profesorado. Con ello, esta escasa atención que la empatía recibe en la preparación de los futuros docentes es el punto de partida de la investigación que aquí se presenta, cuya *finalidad* es conocer el grado y características de la capacidad empática de los profesores de Educación Primaria en formación, y su relación con la habilidad para adoptar perspectiva histórica. Se supone que los estudiantes con valores superiores en la dimensión cognitiva de la empatía psicológica tendrán mayor facilidad para adaptarse a la perspectiva de los protagonistas de situaciones conflictivas del pasado.

Concretamente, en el presente estudio se plantean los siguientes objetivos:

- a) Conocer los valores de *empatía* desde la psicología, tanto desde la dimensión afectiva como desde la cognitiva, y estimar, si las hubiere, diferencias entre ambas. Comprobar, además, si se verifican los resultados de investigaciones previas, que muestran que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas en empatía que los varones.
- b) Analizar la capacidad para *adoptar perspectiva histórica* a través de la interpretación de un contexto histórico y del rol desempeñado por uno de sus principales personajes. Estudiar las diferencias, si las hubiere, en función del género.
- c) Poner en relación los valores que la psicología revela sobre la *empatía* con los resultados que se obtengan de las respuestas de los profesores en el análisis del contexto histórico.

Método

Diseño de investigación y participantes

Participaron en el estudio 119 estudiantes del Grado de Educación Primaria: 75 mujeres y 44 varones universitarios de la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid (España).

El carácter multidisciplinar de la investigación, así como el tipo de hipótesis que se pretende comprobar, reforzó la necesidad de utilizar un diseño de trabajo mixto. Se procedió al análisis de documentos escritos desde un enfoque cualitativo, y desde un enfoque cuantitativo se realizaron las mediciones de las dimensiones afectivas y cognitivas de la *empatía* obtenidas a través de un cuestionario. Los paquetes de análisis empleados para el procesamiento y el análisis de datos han sido ATLAS.ti y SPSS.

Instrumentos

Para dar cumplimiento al primer objetivo, se recurrió al cuestionario *Interpersonal Reactivity Index* (IRI). Los datos recogidos se transfirieron al programa estadístico para medir los niveles de *empatía*, y estudiar y valorar las diferencias entre la dimensión afectiva y la cognitiva del constructo.

El IRI de Davis es un instrumento que, tanto en su versión original (1980) como en su posterior traducción al español por [Mestre, Frías y Samper \(2004\)](#), ha superado pruebas de validez y fiabilidad. Evalúa la empatía desde una perspectiva multidimensional, midiendo aspectos cognitivos y reacciones emocionales de la persona al adoptar una actitud empática. Consta de 28 ítems distribuidos en cuatro sub-escalas que valoran cuatro aspectos del concepto de la empatía: Toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD) mediante una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta (1: no me describe bien; 5: me describe muy bien).

En consonancia con lo reseñado hasta el momento, Davis (1980), en la versión final del instrumento, describe cada una de las cuatro subescalas:

PT: tendencia para adoptar el punto de vista de otras personas.

FS: disposición a identificarse con personajes ficticios de libros, películas u obras de teatro.

EC: tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por los otros cuando están sometidos a experiencias negativas.

PD: experimentación de malestar y ansiedad cuando se es testigo de las experiencias negativas de otros.

Por otro lado, y con el fin de desarrollar el segundo objetivo se llevó a cabo una adaptación del trabajo realizado por [Stuart Foster \(1999\)](#) sobre el primer ministro de Reino Unido, Arthur Neville Chamberlain, y su *política de apaciguamiento* en los años previos a la II Guerra Mundial, que comprendió las siguientes fases:

- Estudio del contexto histórico previo al estallido de la II Guerra Mundial a través de la información de páginas web especializadas.
- Análisis de 13 fuentes documentales, de carácter escrito e iconográfico, en relación con la política del Primer Ministro británico.
- Elaboración de argumentos sobre la figura de Neville Chamberlain y su política.

Procedimiento

En primer lugar, los estudiantes cumplieron individualmente el cuestionario de [Davis \(1980\)](#). A continuación, en grupos de tres o cuatro participantes, desarrollaron el trabajo sobre la política de apaciguamiento, durante dos sesiones de 1 hora y 40 minutos, centrándose en la contextualización de ese período de la Historia. Este proceso se realizó, por un lado, mediante el acceso a Internet a través de páginas preseleccionadas, o bien a través de las elegidas por ellos; por otro lado, el estudio de las fuentes que se les proporcionó sirvió para comprender las controvertidas decisiones tomadas por Chamberlain. Por último, tuvieron que responder individualmente y por escrito a unas cuestiones relativas a las razones que llevaron al Primer Ministro a seguir una política para solucionar los conflictos previos a la II Guerra Mundial por medios pacíficos y acuerdos: ¿qué hizo Neville Chamberlain durante los años anteriores a la II Guerra Mundial?, y ¿qué le motivó a actuar así? Todo este trabajo se encaminó a que los 119 futuros docentes proporcionaran argumentos sobre la actuación y decisiones del político.

El análisis del contenido de la información obtenida se procesó con el software ATLAS.ti, siguiendo una codificación previa (ver Tabla 1), adaptada de los diferentes estadios de progresión de [Dickinson y Lee \(1978\)](#) y [Shemilt \(1987\)](#) para la empatía histórica.

Tabla 1. Capacidad para adoptar perspectiva histórica.

- No entienden:** manifiestan visiones ahistóricas.
- Utilizan convencionalismos y estereotipos:** emplean ideas presentistas y simples sobre la política del Primer Ministro. Se expresan mediante convencionalismos (*ataque, valentía, ganador, etc.*) y/o manifiestan cierta confusión en torno a los acontecimientos.
- Captan intenciones:** captan las intenciones de Chamberlain y tienen disposición para ponerse en el lugar del político, pero sin mencionar, por ejemplo, momentos históricos importantes que precedieron a la II Guerra Mundial y que podrían ser claves para entender la política de apaciguamiento del político británico. Sus explicaciones integran una perspectiva actual recurriendo a los conocimientos que tienen sobre lo que sucedió inmediatamente después.
- Captan intenciones y contextualizan:** sitúan y comprenden los hechos y las acciones en su contexto, es decir, relacionan las intenciones de Chamberlain con momentos históricos de ese período. Realizan explicaciones distinguiendo ideas y actitudes del pasado con las del presente. En sus respuestas, indagan sobre las causas de la actuación de Chamberlain y contestan a la pregunta de ¿por qué actuó así?, e incluso ¿qué pensaba?

Finalmente, y para la consecución del tercer objetivo, se establecieron relaciones entre la categorización de carácter histórico recogida en ATLAS.ti y las medidas sobre la empatía reveladas por el cuestionario de Davis mediante un análisis correlacional con el programa estadístico SPSS.

Análisis de datos y resultados

Empatía: medición cognitiva y afectiva

Con la finalidad de comprobar el supuesto de normalidad de los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario de Davis para las variables de empatía global (PT+FS+EC+PD) y las variables de la dimensión cognitiva (PT+FS) y de la dimensión afectiva (EC + PD), se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) con el nivel $\alpha = 0,05$, nivel de significación prefijado en la investigación. Los resultados obtenidos en las tres variables, K-S (119) $_{Total} = 0,081$, $p > 0,05$; K-S (119) $_{Cog} = 0,63$, $p > 0,05$ y K-S (119)

$A_{\text{afect.}} = 0,057$, $p > 0,05$ determinan que los datos se ajustan a una distribución normal.

Comprobada la adecuación de la muestra, se obtuvieron valores generales referentes a los niveles de empatía global, así

como a los de dimensión cognitiva y afectiva del constructo en los participantes (ver Tabla 2):

Se comprueba que los futuros profesores poseen una empatía global relativamente alta ($M = 96,54$), situándose la mitad de

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de: empatía, dimensión cognitiva y dimensión afectiva (N = 119).

	Media	Mediana	Mínimo-máximo ^c
Empatía global	96,54 ^a	96,00	64-119
Dimensión cognitiva empatía	50,53 ^b	51,00	34-67
Dimensión afectiva empatía	46,01 ^b	46,00	30-62

Nota: ^a Puntuación mínima-máxima del cuestionario total de empatía: 28-140;

^b Puntuación mínima-máxima de las dos sub-escalas del cuestionario: 14-70;

^c Puntuación mínima-máxima de la muestra.

los informantes por encima de 96. Además, las diferencias que observamos en las medias entre las dimensiones cognitiva ($M = 50,53$) y afectiva ($M = 46,01$) incita a comprobar si estas son estadísticamente significativas, realizando la Prueba T de muestras

emparejadas. Según se observa seguidamente en la Tabla 3, el p-valor manifiesta que existen diferencias significativas entre las puntuaciones de la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva, que se inclinan positivamente hacia los factores cognitivos.

Tabla 3. Prueba T: Diferencia de medias entre empatía cognitiva y afectiva.

Variables	Media	Desviación estándar	IC 95% dif. medias	t	gl
Emp. cog. – Emp. Afect.	4,52	7,29	[3,19, 5,84]	6,75**	118

Nota: IC = intervalo de confianza; gl = grados de libertad; ** $p < 0,01$

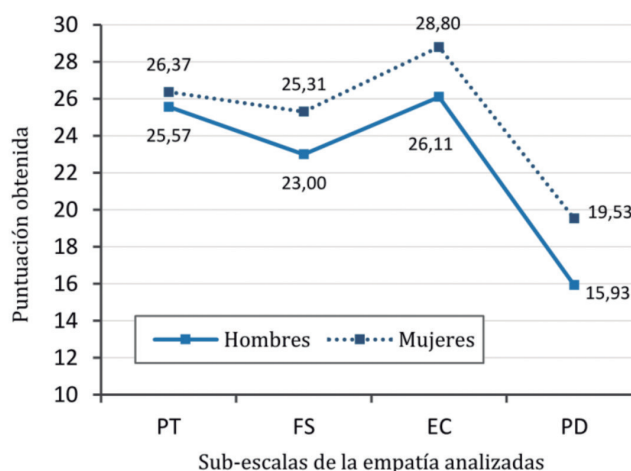
Por último, y con la finalidad de corroborar los resultados de investigaciones previas que ponen de relieve la superioridad de las mujeres en los valores de empatía del IRI de Davis (Garaigordobil y García, 2006; Mestre, Frías y Samper, 2004; Otero, Martín, León y Castro, 2009), se realizan pruebas de normalidad de las cuatro sub-escalas en relación con el género, para después aplicar la prueba correspondiente que revele si se corroboran dichas diferencias.

Teniendo en cuenta la diferencia numérica entre hombres y mujeres, superior en las últimas, se efectúa la prueba de K-S para el grupo de mujeres con un $n > 50$ y la prueba de Shapiro-Wilk (S-W) para el grupo de hombres con un $n < 50$. Los resultados extraídos indican una distribución no normal en las sub-escalas de PT y EC con valores de significatividad menores de 0,05 y una distribución normal en las sub-escalas de FS y PD con un p-valor superior a 0,05. Por consiguiente, se aplica la prueba U de Mann-Whitney en las dos primeras variables y la prueba T para la igualdad de medias en las variables de FS y PD.

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney descubren diferencias con respecto al género en la sub-escala EC, $U = 879,50$, $p < 0,01$, y no muestran diferencias significativas en la dimensión PT, $U = 1468,50$, $p = 0,32$. Con respecto a las variables de FS y PD, los resultados de la Prueba T evidencian diferencias significativas en las dos variables en función del género, $t(117)_{FS} = -2,51$, $p < 0,05$ y $t(117)_{PD} = -4,93$, $p < 0,001$.

En la Figura 1 se percibe que las variaciones de estos valores de la empatía se inclinan positivamente hacia el sexo femenino, siendo, tal y como avala la literatura mencionada, más acusadas en las dimensiones de Fantasía, Preocupación empática y Malestar personal.

Figura 1. Puntuación promedio de las sub-escalas de la empatía en función del género.



Niveles de perspectiva histórica

En relación con el segundo objetivo, la codificación deductiva sobre los argumentos del rol desempeñado por Chamberlain, y tras el recuento de las unidades de análisis, se observa que ningún informante demostró no haber comprendido las intenciones del Primer Ministro y la política que llevó a cabo durante los años anteriores a la II Guerra Mundial. Se debe tener en

cuenta la formación universitaria de la muestra y su capacidad para la utilización eficaz de fuentes de información primaria y secundaria, así como de recursos informáticos para búsquedas en línea.

En el segundo nivel de complejidad se agrupa el 16,8% de los participantes, con respuestas breves, carentes de reflexión, manifestando confusión de ideas y contradicciones. Descubren un futuro profesor que explica la situación en función de valores y conocimientos presentes, y critica la política de Chamberlain utilizando términos coloquiales del tipo *plantar cara*, o calificativos como *cobarde* o *valiente*.

Por otro lado, el 63,9% que integra la tercera categoría capta las intenciones de Neville Chamberlain y, en parte, justifica su actitud de no compromiso para mantener a Hitler satisfecho y a su país al margen de cualquier conflicto. Pero, aun realizando un esfuerzo para comprender las acciones del Primer Ministro, acude a los conocimientos que tiene para explicar su comportamiento.

En la cuarta categoría, un 19,3% de los informantes comprende las acciones del Primer Ministro en su contexto, superando el punto de vista contemporáneo. Este grupo se sitúa en la piel del político, y comprende sus motivaciones e intereses, que no eran otros que la búsqueda de la paz y el bienestar para el pueblo británico. Observa la situación desde el punto de vista del político, contemplando valores y objetivos, en un ejercicio de empatía, que no necesariamente tiene que compartir, e incluso alguno va más allá proponiendo acciones de gobierno contextualizadas para evitar el enfrentamiento.

En este último nivel, la muestra ofrece respuestas reflexivas y emplaza la acción en su contexto manteniendo una distancia entre la perspectiva actual y la del pasado. Wineburg (2013) asigna a esta distancia un rol central en el pensamiento histórico, subrayando que la madurez del mismo está en manos de la capacidad que se desarrolla para moverse por los diferentes escenarios de la Historia.

Dando cumplimiento a este segundo objetivo, elaboramos el procesamiento de casos de las unidades de análisis codificadas en función del género (ver Tabla 4):

Tabla 4. Procesamiento de casos: perspectiva histórica y género.

Adopción de Perspectiva Histórica	Género			
	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1. No entienden	-	-	-	-
2. Convencionalismos y estereotipos	13	17,34	7	15,91
3. Captan intenciones	51	68,00	25	56,82
4. Captan intenciones y contextualizan	11	14,66	12	27,27
Total	75	100	44	100

Teniendo en cuenta la diferente distribución de los informantes según el género en relación con la categoría de adopción de perspectiva histórica, se realiza la prueba de Chi-cuadrado para valorar la significatividad de esta disparidad. Los resultados, $\chi^2(2, N = 119) = 2,85, p = 0,24$, indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en la *adopción de perspectiva histórica*. Aun así, es conveniente tener en cuenta que, atendiendo a la distribución porcentual por género, se observa que los varones se encuadran en el nivel más alto de progresión en mayor proporción que las mujeres.

Correlación entre empatía y perspectiva histórica

Para atender al tercer objetivo, se pone en relación las puntuaciones cognitivas y afectivas del cuestionario psicológico de

la empatía con los resultados obtenidos en las argumentaciones de los profesores sobre la actuación y las motivaciones del Primer Ministro.

Para comprobar si existe normalidad univariante en la *adopción de perspectiva histórica*, se realiza la prueba de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados, $K-S(119) = 0,32, p < 0,001$ indican que, en el grupo, la categoría no tiene una distribución normal. En consecuencia, se emplea el coeficiente de correlación de Spearman para conocer si existe asociación de algún tipo entre los valores de *empatía* y las puntuaciones sobre *adopción de perspectiva histórica* (ver Tabla 5):

Observando las asociaciones entre las cuatro dimensiones del cuestionario de *empatía* y la categoría de *adopción de perspectiva histórica*, la ausencia de correlación significativa indica que cualquier puntuación de las dimensiones psicológicas de *empatía*

Tabla 5. Matriz de correlación: empatía/adopción de otra perspectiva.

	PT	FS	EC	PD	Adopción de otra perspectiva
PT		0,23*	0,33**	0,10	-0,14
FS			0,29**	0,25**	-0,15
ED				0,29**	-0,05
PD					-0,11

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

puede asociar indistintamente con los valores de la *adopción de otra perspectiva*.

Los siguientes diagramas de bloxplot (Figuras 2 y 3) dan una idea de la falta de relación que manifiestan las variables cuantitativas y la categoría cualitativa. Se observa que, en las dos dimensiones de la empatía psicológica, el grado de solapamiento entre los tres niveles de la categoría *adopción de otra perspectiva* es notable, lo que significa que la asociación entre las dos variables es escasa.

Figura 2. Distribución de la adopción de otra perspectiva en relación con la empatía cognitiva.

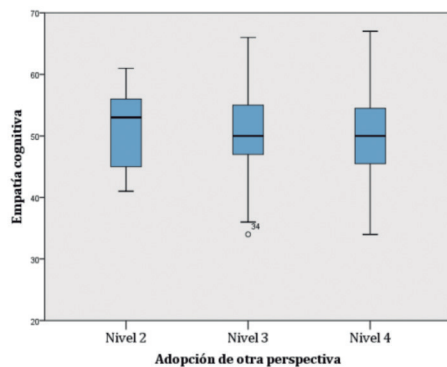
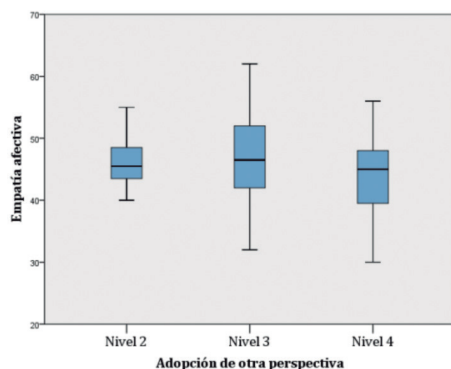


Figura 3. Distribución de la adopción de otra perspectiva en relación con la empatía afectiva.



Discusión y conclusiones

El estudio de la empatía ha sido de gran importancia, desde siempre, para la psicología y solo desde los años 70 para la didáctica de la Historia. Es por ello por lo que en este trabajo se ha querido explorar desde estas dos perspectivas diferenciadas la capacidad empática de una muestra de futuros maestros, intentando detectar su previsible relación.

Los resultados generales de empatía obtenidos revelan que la capacidad empática de la muestra es notable. Con respecto a las valoraciones de los dos aspectos de la empatía psicológica, los maestros en formación mostraron diferencia entre ambas, puntuando más alto en la dimensión cognitiva que en la dimensión afectiva del instrumento y corroborando resultados previos de otra investigación con universitarios (Artacho et al., 2012). Estos valores aun siendo aceptables son susceptibles de ser mejorados en la formación del profesorado, especialmente en la faceta emocional, puesto que esta habilidad tiene una alta virtualidad educativa y es de suma utilidad para desarrollar la labor docente.

Porque, como afirma Trepát (1995), para educar en empatía hay que poseer esta capacidad o haberla ejercitado con anterioridad y la formación del futuro profesor del área de ciencias sociales, según nos indica Mendióroz (2013), suele estar orientada a la consecución de competencias de dimensión cognitiva.

En la comprobación de la empatía en función del género también se han obtenido resultados probados en investigaciones anteriores. Davis (1980) obtuvo valores superiores en las mujeres en las cuatro sub-escalas, encontrando una diferencia de poco más de un punto en la sub-escala de Toma de perspectiva y en las otras tres mostró diferencias superiores a 2,5 puntos. En el estudio que aquí se presenta, hay diferencias estadísticamente significativas con respecto a este factor en las sub-escalas de Preocupación empática, Malestar personal y Fantasía, que se inclinan positivamente hacia la muestra femenina, con más de dos y cuatro puntos por encima de los varones. Y, en la sub-escala de Toma de perspectiva, las universitarias también anotaron casi un punto por encima de sus compañeros. Teniendo en cuenta que socialmente se ha estimado la superioridad de los hombres frente a las mujeres en el empleo de lo cognitivo-racional por encima de lo emocional, esta ventaja supone una constatación en el sentido ya expresado por Christov-Moore et al. (2014).

En el segundo objetivo, el análisis de la capacidad para adoptar perspectiva histórica, los resultados revelan que la mayoría de la muestra se situó en los dos niveles superiores de empatía histórica o, lo que es lo mismo, manifiesta habilidades en la adopción de otra perspectiva, no obstante, solo el 19,3% mantiene en sus argumentaciones, como apunta Wineburg (2013), una clara distancia entre la perspectiva actual y la del pasado.

Resulta difícil corroborar estos resultados con los obtenidos en otras investigaciones, ya que la mayoría de las realizadas y difundidas en España han trabajado con adolescentes de la educación secundaria (Domínguez, 2015; González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2009; Guillén, 2016; Sáiz, 2013). Estos estudios, coincidentes en líneas generales en sus resultados, recogen el predominio de manifestaciones mediadas por el presentismo en la interpretación del pasado. Obviamente, nuestra muestra de universitarios se manifiesta más hábil que estos adolescentes en el tratamiento de las fuentes históricas y su contextualización, ya que no muestran visiones ahistóricas, y las estereotipadas y presentistas son minoritarias.

En cuanto a la cuestión del género, la aparente contradicción detectada entre los resultados estadísticos (prueba de Chi-cuadrado) y la diferente distribución entre mujeres y varones en los distintos niveles de progresión requiere de un análisis más exhaustivo. Máxime cuando existe también una posible discrepancia entre la mejor puntuación de las mujeres en la variable cognitiva Toma de perspectiva del IRI y sus peores resultados con respecto a los varones en las interpretaciones de mayor calidad en la práctica de Historia.

Finalmente, y en relación con el tercer objetivo propuesto, no se ha podido confirmar que exista una correlación positiva entre la medición de la *empatía* psicológica y la valoración de la *perspectiva histórica*, lo que se aleja de la hipótesis de partida. Esto significa que no se cumple que cuanto mayor sea el nivel alcanzado en la variable cognitiva del constructo, más elevada será la capacidad para adoptar perspectiva histórica, ya que los profesores más hábiles para acercarse a la perspectiva de quienes vivieron y actuaron en el pasado, y realizar explicaciones históricas de calidad, no siempre puntúan más alto en las sub-escalas de la psicología cognitiva.

Esta disonancia detectada entre lo psicológico y lo histórico-educativo, no explorada en estudios anteriores, abre algunos interrogantes acerca de la relación entre ambos campos disci-

plinares. La multidimensionalidad empática, ya asumida por el mundo de la psicología, no se ha trasladado de forma efectiva a los marcos teóricos elaborados desde el punto de vista de la educación histórica. Partiendo de la pluralidad de enfoques acerca de la empatía histórica, resulta conveniente ahondar con más detalle en los lazos existentes entre estos y los procedentes del mundo psicológico. A ello se une que los instrumentos utilizados en este estudio, procedentes de ambas tradiciones, muestran debilidades a la hora de poner en relación ambos constructos para establecer una visión de conjunto coherente.

Estas complejas circunstancias animan a insistir en el análisis comparativo crítico sobre la variable de *empatía* en el profesorado en formación y su relación con la comprensión de la Historia, explorando nuevas prácticas de contenido histórico, instrumentos alternativos de obtención de información y muestras más amplias. Hay que ser conscientes de la importancia del factor empático implicado en la docencia de la Historia y su vinculación e impacto en el aprendizaje del alumnado de Educación Primaria. Además, interpretándolo desde la psicología y la Historia, se puede considerar una destreza susceptible de mejora y desarrollo para la promoción de conductas prosociales y para la adquisición de estrategias de trabajo, que ayude al docente en su ardua tarea de facilitar la comprensión y la creación de conocimiento histórico en el discente.

Referencias bibliográficas

- Arán, V., López, M., y Richaud, M. C. (2012). Aproximación neuropsicológica al constructo de empatía: aspectos cognitivos y neuroanatómicos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 6(1), 63-83.
- Artacho, F., López, M., Molina, A. M., Ortiz, M. V., Rosado, J. I. Ruiz, M. V., y Sillero, M. (2012). La medida de la empatía en el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. *ReiDoCrea*, 1, 101-105.
- Christov-Moore, L., Simpson, E., Conde, G., Grigaityte, K., Lacoboni, M., y Ferrari, P. (2014). Empathy: Gender Effects in Brain and Behavior. *Neuroscience Biobehavioural Review*, 46(4), 604-627.
- Davis, M. (1980). A Multidimensional Approach Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 1-19.
- Davis, M. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Colorado: Westview Press.
- De Leur, T., van Boxtel, C., y Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352.
- Dickinson, A. K., y Lee, P. (1978). Understanding and Research. En A. Dickinson y P. Lee (Eds.). *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 95-120). Londres: Heinemann Educational Books.
- Domínguez, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Graó.
- Dymond, R. R. (1949). A Scale for the Measurement of Empathic Ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13, 127-133.
- Endacott, J. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 42, 4-34.
- Eres, R., Decety, J., Louis, W., y Molenberghs, P. (2015). Individual Differences in Local Gray Matter Density are Associated with Differences in Affective and Cognitive Empathy. *NeuroImage*, 117, 305-310.
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can you Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18-24.
- Garaigordobil, M., y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- González, N., Henríquez, R., Pagès, J., y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"* (pp. 283-290). Bologna: Pàtron Editore.
- Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en secundaria. *Clio. History and History Teaching*, 42.
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Huijgen, T., van Boxtel, C., y van de Grift, W. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning when Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory and Research in Social Education*, 45, 110-144.
- Lee, P., Dickinson, A., y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la Historia (Trad. I. Gugliotella y M. J. Rodríguez). En M. Carretero y J. F. Coss (Comps.). *Aprender y pensar la Historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lee, P., y Shemilt, D. (2011). The Concept that Dares not Speak its Name: Should Empathy Come Out of the Closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Mehrabian, A., y Epstein, N. (1972). A Measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mendióroz, A. M. (2013). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación del área e integración del conocimiento*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Mestre, V., Frias, M. D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Otero, C., Martín, E., León, B., y Castro, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 17(1,2), 275-284.
- Portal, C. (1990). Empathy. *Teaching History*, 58, 36-38.
- Richardson, E. D., y Malloy, P. F. (1994) The Frontal Lobes and Content Specific Decisions. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, 6(4), 455-466.
- Royzman, E. B., y Rozin, P. (2006). Limits of Symhedonia: The Differential Role of Prior Emotional Attachment in Sympathy and Sympathetic Joy. *Emotion*, 6(1), 82-93.
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, Historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clio. History and History Teaching*, 39, 1-20.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding Among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23, 301-327.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Coords.). *Learning History* (pp. 39-84). London: Heinemann Educational Books.
- Shemilt, D. (1987). El Proyecto "Historia 13-16" del Schools Council: pasado, presente y futuro. En M. Anta (Presidencia), *La Geografía y la Historia dentro de las ciencias sociales: hacia un nuevo currículum integrado*. V Simposio llevado a cabo durante el curso 1984-85 por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado (pp. 173-207).

- Stotland, E. (1969). Exploratory Investigations of Empathy. En Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 4, 271-314.
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- VanSledright, B. (2001). From Empathic Regard to Self-Understanding: Impositionality, Empathy, And Historical Contextualization. En O. L. Davis, E. A. Yeager y S. J. Foster (Eds.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (51-68). Boston: Rowman y Littlefield Publishers.
- Wineburg, S., Daisy, M., y Montesano, C. (2013). *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle y High School History Classrooms*. New York: Teachers College Press.



El uso de los errores como herramienta del aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria

Ángela Zamora Menéndez(*), José Manuel Suárez Riveiro(**) y Diego Ardura(***)

(*)Universidad Nacional de Educación a Distancia; (**)Universidad Internacional de la Rioja y (***)Colegio Santo Domingo de Guzmán-FESD

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar las relaciones entre la facilidad con que los estudiantes de ciencias de secundaria detectan sus errores, su precisión en la autoevaluación y las variables motivacionales y cognitivas implicadas en el proceso de autorregulación. Tanto en la variable de detección de errores como la de autoevaluación se estudió el efecto de la utilización de guiones de evaluación. En la investigación participaron un total de 151 estudiantes de secundaria. Las variables cognitivas y motivacionales se midieron empleando el cuestionario MSLQ. Los resultados indican que no existe una relación directa entre los procesos de autoevaluación y los de detección de errores. Durante estos últimos se invocan más estrategias cognitivo-motivacionales que en los primeros. El uso de los guiones de auto-evaluación mejora ambos procesos.

Palabras Clave: enseñanza secundaria, autoevaluación, motivación, estrategias de aprendizaje, autoaprendizaje.

The use of errors as a tool for self-regulated learning in secondary school students

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the relationships between the ease with which students detect their own mistakes. Their self-assessment accuracy and the cognitive and motivational variables involved in the self-regulation cycle. The use of a self-assessment script was studied both for self-assessment and error detection. A total of 151 secondary students took part in the investigation. The cognitive and motivational variables were measured using the MSLQ questionnaire. Correlational, cluster and differential analyses were employed in this study. We found no relationship between the former and the latter. There were more cognitive and motivational strategies invoked during error searching than in the self-assessment estimation of the grade. Besides, the use of the self-assessment script improved both aspects.

Keywords: secondary education, self-assessment, motivation, learning strategies, self-learning.

Introducción

Aunque tradicionalmente los errores cometidos por los estudiantes se han considerado un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva constructivista se revelan como un potencial impulsor del mismo (Astolfi, 1999). Cuando se acude a un enfoque sancionador para el tratamiento de los errores cometidos por los alumnos, se pierde gran parte de su potencial educativo. Sin embargo, cuando nos alejamos de este enfoque punitivo, el error puede llegar a convertirse en una herramienta más para el aprendizaje (Schank, 1997). Por tanto, el papel de los errores puede ser clave en el aprendizaje.

La evaluación es tan importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje que condiciona no solo qué se aprende sino también cómo se aprende. Dependiendo del carácter de la misma, el error puede ejercer funciones muy diferentes. Mientras que, en el caso de la evaluación sumativa, el error presenta una connota-

ción negativa, en el de la evaluación formativa puede constituir una oportunidad para aprender y mejorar. La evaluación formativa es fundamental a la hora de abordar la función reguladora.

Tradicionalmente se le ha dado al docente la responsabilidad de regular el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, lo verdaderamente deseable, en la idea conseguir que el alumnado ocupe un espacio central en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que sea el propio estudiante quien regule su propio aprendizaje, con la asistencia del profesor. Esto es lo que Nunziati (1990) denomina evaluación formadora. En esta vertiente de la evaluación, la capacidad del estudiante para la detección, análisis y gestión de sus propios errores constituye un recurso esencial para el aprendizaje.

A la hora de abordar esta última tarea, el constructo denominado aprendizaje autorregulado juega un papel fundamental. Según el modelo propuesto por Zimmerman (2000), el ciclo del aprendizaje autorregulado se organiza en tres etapas: previa, de

realización y de autorreflexión. Como es lógico, en este ciclo, la autoevaluación (Alonso y Panadero, 2010; Baas, Castelijns, Vermeulen, Martens y Seger, 2015; Baars, Vink, van Gog, de Bruin, y Paas, 2014; Hattie, 2013; Panadero y Alonso, 2013; Panadero y Jonsson, 2013) y la gestión de los errores por parte de los estudiantes, puede ser de gran importancia ya que, cuando se comete un error, sería deseable que se desencadenase un procedimiento que permitiese al estudiante encontrar las causas de lo que está sucediendo y solventar la situación. Por tanto, el aprendizaje se prepararía para detectar sus dificultades y tratar de autorregular su aprendizaje. En caso de no lograrlo, tendría que considerar la posibilidad de buscar ayuda para poder continuar (Briceño, 2009; González y Paolini, 2015; Mathabate y Potgieger, 2014; Schunk y Zimmerman, 2013).

El aprendizaje autorregulado tiene como elementos básicos para encarar una tarea, por un lado, los aspectos afectivo-motivacionales y, por otro, las estrategias de aprendizaje al alcance del estudiante. En primer lugar, la motivación es un aspecto fundamental en el aprendizaje y constituye un aspecto crucial en todos los modelos para el aprendizaje autorregulado (Cueli, García y González-Castro, 2013; Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006; Rosário, 2004; Zimmerman, 2000). Efectivamente, el alumnado con altos niveles de autorregulación se encuentran motivados e implicados a nivel personal. Además, son tenaces para alcanzar los objetivos ante las tareas que se proponen. Por tanto, aquellos estudiantes que saben autorregularse correctamente, perciben el aprendizaje como un proceso controlable y en el que pueden influir de una manera sistemática. Si, además, relacionan sus éxitos o fracasos a través de atribuciones causales que relacionan con procesos estratégicos que consideran mejorables, el estudiante aumentará sus sensaciones de autoeficacia y, posiblemente, generará un mayor interés por la tarea (Núñez et al., 2006). En segundo lugar, los requerimientos básicos del aprendizaje autorregulado obligan a que el estudiante sea consciente de la demanda de la tarea a realizar, de sus propias potencialidades a nivel personal y de las estrategias que debe emplear para realizarla. En este sentido, la eficacia en la adquisición, procesado, recuperación y transferencia de la información son fundamentales a la hora de encarar una tarea (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012).

En los últimos años, el estudio de cómo los estudiantes utilizan sus errores para aprender ha recibido cierta atención. La investigación llevada a cabo por Black y William (1998) muestra que el hecho de devolver a los estudiantes sus trabajos acompañados de comentarios, sin indicar la puntuación implica una mejoría en el rendimiento de los estudiantes. Por el contrario, cuando los trabajos se devuelven corregidos pero indicando únicamente la nota, no se produce mejoría. En esta misma línea, esta investigación ha encontrado que, cuando se devuelven los trabajos o pruebas indicando la calificación y añadiendo comentarios, no se aprecia una mejora en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que focalizan su atención, no en los comentarios del profesor, sino en la nota que les ha otorgado.

En el campo de la enseñanza de la física existen trabajos recientes que ponen de manifiesto el interés que podría tener la gestión de los errores por parte de los estudiantes como una oportunidad de aprendizaje. Por ejemplo, para tratar de utilizar los errores como medio didáctico, Henderson y Harper (2009) proponen el uso de las correcciones que llevan a cabo los estudiantes del grado en física sobre sus pruebas escritas. La meta de este procedimiento es que los estudiantes sean autónomos a la hora de encontrar sus propios fallos y que sean capaces de inferir una generalización que les ayude en su aprendizaje. Por otro lado, los resultados de Mason y Singh (2010) y Yerusalimi, Cohen,

Mason y Singh (2012a, 2012b) señalan que los universitarios de física no utilizan automáticamente sus errores como un recurso para el aprendizaje. Además, ese aprovechamiento de los errores, parece un proceso complejo y que, en general, no tiene lugar espontáneamente pues aquellos estudiantes que reciben asesoramiento, son los que finalmente detectan y describen mejor sus errores.

Estudios recientes (Zamora y Ardura, 2014; Zamora, Suárez y Ardura, 2017, 2018) ha confirmado los hallazgos comentados anteriormente y ha demostrado la efectividad del trabajo con los errores para el rendimiento de estudiantes de ciencias de secundaria. La principal conclusión de estas investigaciones es que aquellos estudiantes que, además de diagnosticar sus errores, llevan a cabo un trabajo posterior de autorregulación retroactiva son los que, en mayor medida, mejoran su rendimiento durante la experiencia. Teniendo en cuenta además que, de acuerdo con esta y otras investigaciones anteriores (Zamora et al., 2014; Zamora et al., 2017, 2018; Yerusalimi, Cohen, Mason y Singh, 2012a; 2012b), la utilización de los errores por parte de los estudiantes durante su aprendizaje es complejo y no tiene lugar espontáneamente, estos resultados apuntan a que es necesario de un lado, un cambio del estatus del error en el aprendizaje.

Método

Objetivos

Dada la importancia de las estrategias de aprendizaje y de la motivación en el aprendizaje autorregulado y el importante papel que pueden desempeñar la autoevaluación y el manejo de los errores en este último, el objetivo de este trabajo es investigar las relaciones existentes entre todas estas variables mediante un análisis correlacional. Además, se comprobará el efecto de las mismas en la detección, por parte de los estudiantes, de sus propios errores empleando una investigación diferencial.

Muestra

En la investigación participaron un total de 151 estudiantes que cursaban 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria en un centro educativo español. Los estudiantes participaron de forma voluntaria y dieron su consentimiento informado. La experiencia se llevó a cabo en una asignatura de Ciencias Naturales y en el contexto de una unidad didáctica sobre las leyes de los gases. Los estudiantes fueron asignados alfabéticamente a 8 aulas por parte del centro educativo al principio del curso. Para seleccionar los grupos que han participado en la investigación se ha utilizado el criterio de disponibilidad y accesibilidad tanto de los estudiantes como del docente, por lo que se aplicó un muestro por conveniencia. La media de edad fue de 13,65 años (moda = 14 y mediana = 14). Un total de 82 estudiantes (53,30%) eran chicos y 69 estudiantes (45,70%) eran chicas.

Instrumento

Las medidas de las variables estratégicas y motivacionales incluidas en esta investigación se llevaron a cabo utilizando el *Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ)* (Pintrich y García, 1991; Pintrich, Smith, García, y McKeachie, 1991). El cuestionario estaba formado por 37 ítems medidos en una escala tipo Likert de 7 puntos. Este cuestionario se divide en dos subescalas. La primera de ellas busca evaluar los aspectos motivacionales y la segunda permite extraer información sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes. Después

de la validación del instrumento, el cuestionario, la subescala de motivación quedó formada por 15 ítems que se organizan en cuatro factores que dan cuenta de: (a) la orientación a metas extrínsecas, (b) el valor de la tarea, (c) las creencias de autoeficiencia y (d) la ansiedad en situaciones de examen. Estos factores explican el 61,53% de la varianza muestral, alcanzando una fiabilidad, medida mediante el alfa de Cronbach, de 0,62 (véase la Tabla 1). La subescala de estrategias de aprendizaje quedó conformada por 22 ítems que dieron cuenta de un 63,25% de la varianza y una fiabilidad de 0,80. Esto ítems quedaron agrupados en siete factores que evalúan los siguientes aspectos: (a) estrategia de elaboración, (b) estrategia de organización, (c) pensamiento crítico, (d) autorregulación de la metacognición, (e) gestión del tiempo y lugar de estudio, (f) regulación del esfuerzo y (g) aprendizaje de otros compañeros.

Variables

Además de las variables motivacionales y cognitivas indicadas anteriormente, en esta investigación se han estudiado dos variables: la detección de errores y el desajuste en la autoevaluación.

En esta investigación, para medir la facilidad con que los estudiantes encuentran sus propios errores, se han definido dos variables. Por un lado, se define la detección de errores sin ayuda (DESA) como la facilidad con la que los estudiantes detectan sus propios errores sin el uso del guion de evaluación después de realizar el examen. Por otro lado, se ha definido una variable denominada detección de errores con ayuda (DECA) como la facilidad con la que los estudiantes encuentran sus propios errores con el apoyo del guion de evaluación propuesto por el docente para evaluar la prueba. Para medir ambas variables se utilizó el mismo procedimiento: los estudiantes utilizaron un registro para anotar los errores detectados que contaba con un espacio para que especificasen, los errores que habían identificado en la prueba. A continuación se calculó el porcentaje de errores que cada estudiante había detectado, tomando como referencia los errores totales detectados por el docente. De esta manera, los porcentajes obtenidos nos permiten medir la progresión del alumno desde que hace su valoración con sus propios recursos hasta cuando tiene su disposición el guion de evaluación.

Para cuantificar la precisión en las autoevaluaciones de los estudiantes, se definieron dos variables, denominadas desajuste en la autoevaluación, en las que se comparó la nota con el que el estudiante con la calificación del docente en los dos casos referidos anteriormente: sin la ayuda del guion de evaluación (DASA) y con la ayuda del mismo (DACA).

Procedimiento de recogida de datos

Los participantes respondieron el MSLQ con el objetivo de conocer su motivación y las estrategias de aprendizaje que utilizaban. Posteriormente, el docente de la asignatura explicó los aspectos conceptuales del tema. En la siguiente sesión y, una vez concluida la explicación teórica, para evaluar el grado de comprensión de los contenidos, los estudiantes realizaron una prueba de evaluación con preguntas teóricas y prácticas. La prueba fue devuelta a los participantes para que localizaran en ella los errores cometidos. Para no alterar el trabajo de detección de errores de los estudiantes, se les entregó la prueba sin evaluar y sin incluir indicaciones o correcciones por parte del profesor. Tras la localización de los errores, los alumnos se autoevaluaron en cada una de las preguntas de la prueba. Para realizar esta tarea, podían utilizar únicamente el libro de texto y las anotacio-

nes registradas durante las clases y, además de contar con los resultados numéricos finales de los ejercicios prácticos pero, en ningún caso, podían consultar al profesor ni a los compañeros. Posteriormente, se les suministró a los estudiantes un guion de evaluación, en el que se indicaban las respuestas para que una pregunta se considerase correcta, para que, nuevamente, volviesen a autoevaluar su trabajo y detectaran sus errores.

Análisis de datos

En las pruebas de normalidad, únicamente las dos variables de detección de errores (DESA y DECA) exhibieron un comportamiento normal. Por ello, en el caso de los análisis que afectaron a las demás variables se utilizaron las pruebas propias de la estadística no paramétrica. Para los análisis correlacionales se utilizaron, por tanto, los coeficientes de correlación de Pearson para aquellas parejas que implicaban a las primeras y el de Spearman para las que implicaban a alguna de las segundas. Estos coeficientes varían entre 0 y 1 y en el contexto de la investigación educativa se consideran relevantes aquellos que están por encima de 0,4. Para realizar los análisis de diferencias de medias, se agrupó a los sujetos de la muestra mediante un análisis de conglomerados de k-medias, según los valores de sus estrategias de aprendizaje y su motivación. Alternativamente se agrupó a los estudiantes en función de las variables de desajuste en la autoevaluación (DASA y DACA) en tres grupos homogéneos en función de los niveles de los estudiantes en estas variables. Las diferencias de medias se llevaron a cabo mediante el análisis de la varianza que empleó el estadístico H de Kruskal Wallis. En este caso, se realizaron los análisis post hoc empleando la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney aplicando, además, la corrección de Bonferroni (Field, 2009). Los análisis de datos se realizaron mediante el programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 20.0.

Resultados

Análisis descriptivos y correlacionales

En la Tabla 1 se presentan los índices de fiabilidad de las escalas estratégico-motivacionales, las medias, las desviaciones típicas y las correlaciones entre variables. Como se puede observar la variable motivacional con un mayor valor medio es el valor de la tarea ($M = 5,61$). Por otro lado, la regulación del esfuerzo ($M = 5,30$) se erige como la variable de estrategias de aprendizaje con un mayor valor medio. Es interesante advertir que los estudiantes han mostrado unos niveles bajos en las variables de detección de errores tanto sin la ayuda del guion ($M = 18,67$) como cuando han tenido la posibilidad de utilizarlo ($M = 41,16$).

En este estudio, los estudiantes tuvieron la ocasión de valorar su trabajo en dos momentos consecutivos, pero en los que dispusieron de niveles de información diferentes: en primer lugar, cuando no dispusieron de más ayuda que su propia retroalimentación y sus materiales de aula, se detectó un desajuste medio en su estimación de 1,38 puntos sobre 10. Sin embargo, cuando dispusieron de la posibilidad de utilizar el guion de evaluación este desajuste descendió hasta 0,49 puntos. En ambos casos los estudiantes sobreestimaron su calificación en la prueba (Tabla 1), también se muestran los tantos por ciento de estudiantes que se autoevalúan por exceso, que aciertan su calificación y que se autoevalúan por defecto. Como se puede apreciar, el tanto por ciento de sujetos que sobreestiman su nota decrece cuando utilizan el guion, duplicándose los que aciertan su nota en pos de los que aciertan, pero también se detecta un incremento en el porcentaje de los que la subestiman.

Tabla 1. Correlaciones entre las variables de la investigación.

	α	M	DT	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OME (1)	0,60	3,26	1,66	1	-0,00	0,40**	-0,05	-0,07	-0,11	0,01	-0,06	-0,00
VT (2)	0,77	5,61	1,05		1	-0,12	0,42**	0,29**	0,51**	0,43**	0,33**	0,46**
A (3)	0,50	4,38	1,42			1	-0,39**	-0,04	-0,21**	-0,10	-0,21**	-0,34**
AAR (4)	0,84	4,94	1,22				1	0,29**	0,38**	0,43**	0,35**	0,40**
O (5)	0,67	4,79	1,52					1	0,47**	0,37**	0,29**	0,18*
E (6)	0,72	4,63	1,24						1	0,56**	0,43**	0,38**
PC (7)	0,73	4,13	1,37							1	0,42**	0,22**
AOC (8)	0,59	4,01	1,32								1	0,24**
RE (9)	0,75	5,30	1,31									1

	α	M	DT	(10)	(11)	(12)	(13)	(14) ¹	(15) ¹
AM (10)	0,60	4,50	1,34	1	-0,08	-0,03	0,06	0,14	0,08
TLE (11)	0,63	3,34	1,53		1	-0,09	-0,00	-0,12	-0,04
DACA (12)	-	0,49	1,14			1	0,53**	-0,11	-0,11
DASA (13)	-	1,38	1,60				1	-0,07	-0,18
DECA ¹ (14)	-	41,16	30,28					1	0,63**
DESA ¹ (15)	-	18,67	21,49						1

OME: orientación a metas extrínsecas, VT: valor de la tarea, A: ansiedad, AAR: autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento, O: organización, E: elaboración, PC: pensamiento crítico, AOC: aprendizaje con otros compañeros, RE: regulación del esfuerzo, AM: autorregulación metacognitiva, TLE: tiempo y lugar de estudio, DACA: desajuste en la evaluación con ayuda, DASA: desajuste en la evaluación sin ayuda, DECA: detección de errores con ayuda, DESA: detección de errores sin ayuda. $p < 0,05$ * $p < 0,01$ ¹ Índice de correlación de Spearman

En relación a los resultados del análisis correlacional, en primer lugar, se describen las relaciones, por un lado, entre las variables motivacionales y estratégicas y, por otro, entre las variables autoevaluación y detección de errores. Finalmente, se presentan las correlaciones entre estos dos grupos de variables. Los análisis de las variables motivacionales implicadas en esta investigación muestran correlaciones significativas. La correlación entre el valor de la tarea y la autoeficacia por un lado, y la motivación extrínseca y la ansiedad por otro, correlacionan positivamente. Sin embargo, en el caso de esta última y la autoeficacia la correlación es negativa. En lo que se refiere a las variables estratégicas, todas las investigadas en este trabajo tienen una relación significativa entre ellas y, a su vez, y con la variable de estrategias metacognitivas -autorregulación-. Esta última se relaciona significativa y positivamente con las estrategias de control de recursos -aprendizaje con otros compañeros y regulación del esfuerzo-. A su vez, estas dos variables estratégicas correlacionan positivamente entre sí y con la estrategia de organización. Por último, la regulación del esfuerzo presenta una correlación negativa con el tiempo y lugar de estudio.

Por otro lado, los resultados confirman la relación existente entre las motivaciones y las estrategias de aprendizaje, ya que todas las variables motivacionales, excepto la orientación motivacional extrínseca, correlaciona bien positiva o negativamente con casi todas las variables referentes a las estrategias de aprendizaje.

Las dos versiones del desajuste en la autoevaluación presentan una correlación significativa y positiva. Por su parte, las variables de detección de errores muestran un comportamiento similar entre ellas (Tabla 1). Los análisis correlacionales indican que también existe una correlación significativa y positiva entre las variables motivacionales y cognitivas y las de detección de errores y las de autoevaluación. En la Tabla 1, como se ha posi-

do apreciar, la variable DECA correlaciona significativa y positivamente con la regulación del esfuerzo, el valor de la tarea, la autoeficacia para el aprendizaje y las estrategias de elaboración. De estas, solo la autorregulación del esfuerzo y la autoeficacia correlacionan positivamente con la detección de errores cuando se lleva a cabo sin ayuda (DESA). Únicamente el aprendizaje entre iguales correlaciona positivamente con la autoevaluación con ayuda. Por último, es interesante destacar que la autoevaluación sin ayuda no correlaciona significativamente con ninguna de las variables seleccionadas en este estudio.

La detección de errores: análisis diferencial

Las variables DECA y DESA se utilizaron en los análisis diferenciales como variables de escala. Todas las demás variables incluidas en este estudio se utilizaron como categóricas. Con las variables cognitivo-motivacionales se construyeron tres grupos empleando un análisis de clúster de k-medias. Para las restantes variables se construyeron tres grupos con aproximadamente el mismo número de sujetos empleando los percentiles correspondientes. Los tres grupos obtenidos mediante el análisis de conglomerados presentan las siguientes características: en un primer grupo que contiene el 35,80% de los individuos de la muestra, los sujetos presentan un alto grado de autoeficacia y le confieren un valor alto a la tarea; también presentan niveles bajos de motivación extrínseca y de ansiedad. Se trataría, por tanto, de un grupo de estudiantes con alta motivación hacia el aprendizaje. En segundo lugar, se detectó un grupo de estudiantes que constituye el 33,70% del total de la muestra y que tienen bajos valores en el valor de la tarea, de motivación hacia metas extrínsecas y de autoeficacia acompañados de altos niveles de ansiedad. El tercer y último agrupamiento de contienen un 30,50% de estudiantes que muestra una ansiedad alta y una elevada motivación extrínseca.

Además, tienen una autoeficacia alta y confieren un alto valor a la tarea.

El análisis de clúster de las estrategias de aprendizaje permitió agrupar a los estudiantes en tres categorías. Por una parte, el grupo de sujetos de la muestra que presentaban un uso bajo de estrategias de aprendizaje constituyó un 27,20% de la muestra. Con un nivel medio en cuanto a las estrategias a su alcance se situó un segundo grupo de estudiantes que abarca el 29,10% de la muestra. Finalmente, un tercer grupo de estudiantes (43,70%)

que presentó niveles altos en todas las estrategias de aprendizaje incluidas en esta investigación a excepción de la que mide el tiempo y lugar de estudio. En cuanto a las variables de desajuste en la autoevaluación, la muestra se agrupa en tres categorías: bajo, medio y alto, con porcentajes de sujetos de 35,10%, 33,80% y 31,10% en el caso en el que los alumnos no recibieron ayuda y de 45,60%, 27,20% y 27,20% cuando los estudiantes reciben la ayuda del guion que suministró el docente.

Tabla 2. Análisis diferencial: prueba de H-test y U-test para muestras independientes.

Detección Errores Sin Ayuda					
Variable de categorización	$\chi^2 (p)$	Categorías	Media	Diferencia	<i>p</i>
Motivación	4,27 (0,118)	MAA	20,32%	-	-
		MAR	23,08%		
		DM	12,75%		
Estrategias de aprendizaje	50,19 (0,075)	NA	22,88%	-	-
		NM	18,73%		
		NB	12,57%		
Desajuste en la Autoevaluación Sin Ayuda	1,96 (0,374)	NAD	23,53%	-	-
		NMD	17,69%		
		NBD	14,26%		
Desajuste en la Autoevaluación Con Ayuda	1,36 (0,507)	NAD	22,05%	-	-
		NMD	17,66%		
		NBD	13,99%		
Detección Errores Con Ayuda					
Variable de categorización	$\chi^2 (p)$	Categorías	Media	Diferencia	<i>p</i>
Motivación	8,37 (0,015)	MAA	47,12%	MAA-D	0,00 ¹
		MAR	45,60%		
		DM	30,55%		
Estrategias de aprendizaje	8,85 (0,012)	NA	48,31%	NA-NB	0,00 ¹
		NM	40,31%		
		NB	31,62%		
Desajuste en la Autoevaluación Sin Ayuda	2,81 (0,245)	NAD	43,80%	-	-
		NMD	44,50%		
		NBD	34,55%		
Desajuste en la Autoevaluación Con Ayuda	4,85 (0,088)	NAD	47,58%	-	-
		NMD	40,11%		
		NBD	31,40%		

MAA: motivación alta para el aprendizaje, MAR: motivación alta para el rendimiento, DM: desmotivación, NA: nivel alto, NM: nivel medio, NB: nivel bajo, NAD: nivel alto desajuste, NMD: nivel medio desajuste, NBD: nivel bajo desajuste. ¹ U-test con corrección de Bonferroni

El análisis diferencial demuestra que tanto para las variables cognitivo-motivacionales, como para las relacionadas con la autoevaluación (DASA y DACA), no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas cuando los estudiantes detectan sus errores sin ayuda (ver Tabla 2). De acuerdo con los resultados correlacionales presentados anteriormente, en el caso de la DECA el análisis diferencial arroja un mayor número

de diferencias estadísticamente significativas. Las variables cognitivo-motivacionales presentan un efecto interesante en la detección de errores que efectúan los estudiantes. En lo referente a la motivación, se dan diferencias significativas ($p=0,00$) entre aquellos alumnos con motivación alta para el aprendizaje, que detectan el 47,12% de sus errores y los estudiantes desmotivados que encuentran únicamente el 30,55% de los mismos.

Por otro lado mientras que, los alumnos con nivel alto en estrategias de aprendizaje localizan el 48,31% de los errores, aquellos estudiantes con nivel bajo detectan el 31,62%, siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($p=0,00$). Por último, no se encuentran diferencias cuando se toman como variables categóricas el desajuste en la autoevaluación con y sin ayuda del guion de evaluación.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los hallazgos previos ([García y Pintrich, 1994](#); [Martín, Bueno y Ramírez, 2010](#); [Pintrich y De Groot, 1990](#)), los análisis correlacionales de la presente investigación muestran relación entre las variables motivacionales y las cognitivas. Aunque cabría esperar que existiese una relación entre la facilidad que tienen los estudiantes para autoevaluarse y la gestión que hacen de sus propios errores, los resultados indican que no existe correlación entre estas dos variables. Este hecho podría indicar que, cuando los estudiantes se autoevalúan, no piensan en los errores concretos que ha podido cometer sino que llevan a cabo un análisis más superficial y, tal vez, basado en factores externos al propio trabajo que están valorando. Existen resultados previos que indican que los sujetos no siempre fundamentan sus juicios en la propia tarea a evaluar, sino en su dominio de la materia en la que está basada la tarea. Este condicionamiento genera una auto-clasificación de los individuos como expertos o no expertos que influye en su valoración más que la propia tarea evaluada ([Glenberg y Epstein, 1987](#)).

El efecto de las rúbricas y guiones de evaluación en el aprendizaje ha sido estudiado anteriormente ([Panadero, Alonso y Huertas, 2012](#); [Panadero y Romero, 2014](#)). Estas investigaciones, indican que se trata de instrumentos de gran utilidad para que los estudiantes comprendan los criterios de evaluación y puedan autoevaluarse con mayor precisión, siempre que se empleen en las condiciones adecuadas. Aunque estos autores han encontrado que la utilización de rúbricas puede aumentar el estrés de los estudiantes, sus investigaciones también demuestran que su uso mejora la precisión de los mismos al valorar sus trabajos y sus diferentes actuaciones. Además, han observado un incremento en la presencia de las estrategias de aprendizaje cuando las rúbricas se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje ([Panadero y Romero, 2014](#)).

En un trabajo anterior, se comprobó que las tareas de autoevaluación y detección de errores por parte del alumnado mejoran significativamente gracias al uso de guiones de evaluación ([Zamora et al., 2018](#)). Los resultados que se encontraron en la presente investigación, indican una correlación significativa entre las variables DASA y DACA. De la misma forma también existe este tipo de correlación entre DESA y DECA, lo que respalda los resultados comentados anteriormente ([Zamora et al., 2018](#)). Por tanto, el uso del guion de evaluación mejora ambas tareas, pero la habilidad de partida de los estudiantes para llevarlas a cabo también influye de manera importante en el aprovechamiento de este recurso.

La facilidad con que los estudiantes detectan sus errores presenta una influencia interesante en cuanto a los efectos del uso del guion de evaluación. Cuando los estudiantes llevan a cabo la detección de errores sin usar el guion, tan solo la regulación del esfuerzo y la autoeficacia presentan correlaciones significativas ($0,19^{**}$ y $0,20^{**}$) con la variable DESA. Sin embargo, la utilización del guion de evaluación provoca una relación más intensa entre dificultad con la que los estudiantes detectan sus errores y ambas variables ($0,26^{**}$ y $0,34^{**}$). Además, se produce la aparición de más variables correlacionadas que sin la utilización de la misma no

estaban correlacionadas como son el valor de la tarea ($0,21^{**}$) y la estrategia de elaboración ($0,29^{**}$). Por tanto, a pesar de tratarse de tareas muy similares, parece que el hecho de utilizar el guion pone en movimiento más estrategias de aprendizaje que cuando no se utilizan estos instrumentos. Estos resultados, apuntan en la misma dirección que los obtenidos por Panadero y Romero (2014). Por ejemplo, se han encontrado diferencias significativas en los análisis diferenciales entre el grupo de estudiantes con motivación alta y baja en la detección de errores cuando los estudiantes reciben la ayuda del guion. También se han manifestado diferencias, entre los estudiantes con niveles alto y bajo en el uso de estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con estos resultados, existe una mayor correlación entre las variables de estrategias de aprendizaje y motivación y las variables de detección de errores que las correspondientes a la autoevaluación. Este hallazgo podría apuntar a que los estudiantes de ciencias llevan a cabo la tarea de detección de errores de una forma más profunda que la de autoevaluación poniendo en juego, por tanto, un mayor número de estrategias cognitivo-motivacionales.

Por otro lado, los resultados del análisis diferencial indican que las estrategias cognitivo-motivacionales son importantes cuando los estudiantes emplean los guiones de evaluación para detectar sus propios errores. Concretamente, los sujetos con una motivación alta detectan más errores en promedio (47,12%) que los alumnos desmotivados (30,55%). Lo mismo sucede con las estrategias de aprendizaje. En este caso, aquellos alumnos que utilizan diversas estrategias a la hora de aprender, detecta más errores (48,31%) que aquellos estudiantes que carecen de este tipo de estrategias (31,62%).

Finalmente, conviene destacar que el hecho de que los estudiantes tiendan a sobreestimar su calificación se ha observado en prácticamente todos los estudios realizados hasta la fecha, tanto en otras disciplinas como en el caso particular de los estudiantes de ciencias ([Hawker, Dylesk y Rickley, 2016](#); [Lindsey y Nagel, 2015](#); [Mathabathe y Potgieter, 2014](#)). En este sentido, los resultados que se presentan en este artículo parecen indicar que las precisiones en los juicios de los estudiantes a la hora de autoevaluarse mejorarían si mediante rúbricas, guiones de evaluación o cualquier otro procedimiento, los estudiantes recibiesen instrucción para detectar sus errores y, por consiguiente, pudieran basar sus juicios en ellos.

En resumen, los resultados de este estudio muestran que hay una relación entre la capacidad de los estudiantes para detectar sus propios errores y las variables estratégico-motivacionales, lo que demuestra la importancia de la detección de errores en el ciclo de autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, la relación de estas variables con los procesos de autoevaluación es mucho menos intensa. De acuerdo con los resultados, la utilización de un guion de evaluación requiere la movilización de estrategias cognitivo-motivacionales que no están presentes en las mismas tareas cuando esta no se utiliza. En la línea de los hallazgos de [Panadero y Romero \(2014\)](#), el uso de los guiones facilita tanto la precisión en los juicios de auto-calificación de los estudiantes como en los procesos de localización de sus errores por parte de los estudiantes. Los resultados de este trabajo indican que los aspectos cruciales a la hora de que los estudiantes detecten sus errores son, principalmente, su motivación y su nivel uso de estrategias de aprendizaje. A la luz de estos hallazgos, se propone para sucesivas investigaciones profundizar en las relaciones entre las variables del estudio desarrollando modelos de ecuaciones estructurales que ayuden a cuantificar el peso de sus distintas contribuciones.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J., y Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 385-397. DOI: 10.1174/021037010792215145
- Astolfi, J. P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Diada Editora
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Riobo, A. M.^a, Peralbo-Uzquiano, M., y Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859. DOI:10.6018/analesps.28.3.156221
- Baars, M., Vink, S., van Gog, T., de Bruin, A., y Paas, F. (2014). Effects of training self-assessment and using assessment standards on retrospective and prospective monitoring of problem solving. *Learning and Instruction*, 33, 92-107. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2014.04.004
- Baas, D., Castelijn, J., Vermeulen, M., Martens, R., y Segers, M. (2015). The relation between Assessment for Learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 33-46. DOI: 10.1111/bjep.12058
- Black, P., y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. DOI:10.1080/0969595980050102
- Briceño, M. T. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: una visión transdisciplinaria. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 9-28.
- Cueli, M., García, T., y González-Castro, P. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en Matemáticas. *Aula Abierta*, 41(1), 39-48.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Londres: SAGE.
- García, T., y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-154). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glenberg, A., y Epstein, W. (1987). Inexpert calibration of comprehension. *Memory and Cognition*, 15, 84-93.
- González, A., y Paolini, P. V. (2015). Perceived autonomy-support, Expectancy, Value, metacognitive strategies and performance in chemistry: a structural equation model in undergraduates. *Chemistry Education Research and Practice*, 16, 640-653. DOI: 10.1039/C5RP00058K
- Hattie, J. (2013). Calibration and confidence: Where to next? *Learning and Instruction*, 24, 62-66. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.05.009
- Hawker, M., Dysleski, L., y Rickey, D. (2016). Investigating general chemistry students' metacognitive monitoring of their exam performance by measuring postdiction accuracies over time. *Journal of Chemical Education*, 93(5), 832-840. DOI: 10.1021/acs.jchemed.5b00705
- Henderson, C., y Harper, K. (2009). Quiz corrections: improving learning by encouraging students to reflect on their mistakes. *The Physics Teacher*, 47, 581-586. DOI: 10.1119/1.3264589
- Lindsey, B., y Nagel, M. L. (2015). Do students know what they know? Exploring the accuracy of students' self-assessments. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 11(2), 1-11. DOI: 10.1103/PhysRevSTPER.11.020103
- Martín, M.^a, Bueno, J.A., y Ramírez, M.^a. (2010). Autorregulación y rendimiento académico en Matemáticas. *Aula Abierta*, 38(1), 59-70.
- Mathabathe, K., y Potgieger, M. (2014). Metacognitive monitoring and learning gain in foundation chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 15, 94-104. DOI: 10.1039/C3RP00119A
- Mason, A., y Singh, C. (2010). Do advanced physics students learn from their mistakes without explicit intervention? *American Journal of Physics*, 7(7), 760-767. DOI: 10.1119/1.3318805
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A., y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta en la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Panadero, E., y Alonso, J. (2013). Self-assessment: theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 551-576. DOI: 10.14204/ejrep.30.12200
- Panadero, E., Alonso, J., y Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 806-813. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.04.007
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.01.002
- Panadero, E., y Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(2), 133-148. DOI: 10.1080/0969594X.2013.877872
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic-performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402). Greenwich, CT: TAI.
- Pintrich, P. R., Smith, D., García, T., y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning: University of Michigan.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Schank, R. (1997). *Virtual learning: a revolutionary approach to building a highly skilled workforce*. New York: McGraw-Hill.
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (2013). *Self-regulation and Learning*. En W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (pp. 45-68). NJ: Wiley.
- Yerushalmi, E., Cohen, E., Mason, A., y Singh, C. (2012a). What do students do when asked to diagnose their mistakes? Does it help them? II. A more typical quiz context. *Physics Education Research*, 8(2), 1-12. DOI: 10.1103/PhysRevSTPER.8.020110
- Yerushalmi, E., Cohen, E., Mason, A., y Singh, C. (2012b). What do students do when asked to diagnose their mistakes? Does it help them? I. An atypical quiz context. *Physics Education Research*, 8(2), 1-19. DOI: 10.1103/PhysRevSTPER.8.020109
- Zamora, Á., y Ardura, D. (2014). ¿En qué medida utilizan los estudiantes de Física de Bachillerato sus propios errores para aprender? Una experiencia de autorregulación en el aula de secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(2), 253-268. DOI: 10.5565/rev/ensciencias.1067
- Zamora, Á., Suárez, J.M. y Ardura, D. (2017). A model of the role of error detection and self-regulation in academic performance. *The Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00220671.2017.1349072

Zamora, Á., Suárez, J.M., y Ardura, D. (2018). Error detection and self-assessment as mechanisms to promote self-regulation of learning among secondary education students. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 175-185. DOI: 10.1080/00220671.2016.1225657

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Printich and M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego. CA: Academic Press.



Adaptabilidad y cohesión familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria

Antonio Urbano Contreras, Lucía Álvarez Blanco y María Teresa Iglesias García

Universidad de Oviedo

RESUMEN

En base a la influencia que el contexto familiar ejerce en el desarrollo personal y en el ámbito escolar, este trabajo busca analizar la percepción que tiene el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre la adaptabilidad y la cohesión familiar, incluyendo para ello variables sociodemográficas tanto familiares como escolares. Se ha contado con 296 estudiantes (51% chicos y 49% chicas), con una edad media de 14,06 años y pertenecientes a los cuatro cursos de esta etapa educativa. El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido el FACES II y presentó una buena fiabilidad ($\alpha=0,92$). Los resultados muestran valores generales positivos en adaptabilidad y cohesión familiar, aunque con necesidades de mejora en aspectos como la disciplina y la participación de los hijos y con matices destacables al considerar las diferencias sociodemográficas (especialmente cuestiones como el curso, haber sido repetidor o la diversidad familiar). Estos resultados permiten identificar áreas prioritarias de intervención y mejora en favor del bienestar del alumnado, así como planificar actuaciones encaminadas a la prevención que repercutan positivamente a nivel personal, familiar y escolar.

Palabras Clave: contexto familiar, educación secundaria, adaptabilidad, cohesión; análisis de necesidades.

Adaptability and family cohesion of students of Compulsory Secondary Education

ABSTRACT

According to the influence that the family context tends to have within the school context, this work aims to analyse the adaptability and the family cohesion of the students of Secondary Education, including hence both family and school variables. 296 students participated in this study (51% boys and 49% girls), with an average age of 14.06 and belonging to the four grades of this educational stage. The instrument used for gathering the information was the FACES II, presenting a good reliability ($\alpha=0.92$). The results showed overall positive values in most variables, although with a margin for improvement in aspects like discipline and participation by children, and remarkable nuances considering socio-demographic differences (particularly factors like the grade, having repeated a grade before or the family diversity). These results let us identify priority areas of intervention and improvement in the pursuit of the well-being of the students, and plan preventive actions as well to positively impact at a personal, family, and school level.

Keywords: family context, secondary education, adaptability, cohesion, analysis of needs.

Introducción

El contexto familiar es un ámbito fundamental para el desarrollo y el bienestar de las personas, pues llega a conceptualizarse como el espacio que cualquier ser humano precisa para aprender, crecer, desarrollarse y crear su propia representación del mundo (Aguilar, 2005; Estévez, Jiménez y Musitu, 2007; Urbano y Bernedo, 2016), cuestión que adquieren aún más relevancia en una etapa de constante cambio y evolución como es la adolescencia (Álvarez, 2006). Considerando que actualmente, coexisten numerosas posibilidades y variantes a la hora de intentar definir y contextualizar el término familia, emerge el interrogante entre los/as estudiosos de estas temáticas sobre si no sería más pertinente instaurar directamente el de "familias", pues ello puede suponer un estímulo para la propia aceptación de la diversidad

(Musitu y Cava, 2001) que este concepto encierra intrínsecamente. Así las cosas, y reconociendo el hecho de que la definición de "familia" se encuentra en permanente debate siendo, por tanto, extremadamente difícil optar por una definición que englobe toda la pluralidad de estructuras familiares (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010), sí parece sin embargo advertirse cierto consenso al entender a la familia como un proyecto vital común vehiculado a través de un proceso comunicativo e interaccional circunscrito a un marco educativo compartido y en el que se establece un fuerte compromiso emocional entre sus miembros (Corsi, 2003; Palacios y Rodrigo, 1998), siendo entonces su fin último el desarrollo integral de los sujetos que la integran (Ceballos, 2009).

De las numerosas dimensiones y variables que influyen, condicionan y configuran el contexto familiar, la adaptabilidad y la cohesión familiar desempeñan un papel fundamental al hacer

referencia, en el caso de la *cohesión*, al vínculo emocional que los miembros de la familia tienen entre sí, incluyendo aspectos como los lazos familiares, la implicación y las coaliciones padres-hijos, mientras que la *adaptabilidad* alude a la capacidad de la familia para cambiar, contemplando cuestiones como el liderazgo, la disciplina, los roles, las reglas y la negociación (Grupo EIF, 2013). Por su parte, González et al. (2002) abordan conjuntamente ambas dimensiones delimitando la cohesión familiar al vínculo emocional y la autonomía que se da entre los miembros de la familia (incorporando aspectos como la independencia, las coaliciones, el tiempo, los espacios o la toma de decisiones) y la adaptabilidad a la habilidad que presentan las familias para modificar sus estructuras, como los roles y normas de relación, en respuesta al desarrollo evolutivo de la propia familia o al estrés que conllevan determinadas situaciones (asertividad, negociar, control, disciplina, etc.).

Así pues, estas dos dimensiones configuran, en palabras de López (2002), un eje vertebrador de las relaciones familiares al abordar el contexto familiar de forma global, permitiendo, por un lado, obtener una imagen completa de la familia y, por otro, considerar tanto lo que el sujeto percibe realmente de sus relaciones familiares como lo que estima como ideal en tales relaciones, obteniéndose así una doble perspectiva entre la información de la propia familia y del ideal de familia.

Asimismo, y conforme lo expuesto en líneas superiores, autores como Robledo y García (2009), tras realizar una revisión exhaustiva de estudios nacionales e internacionales centrados en la influencia de variables familiares y la adaptación académica, persiguen vincular los contextos familiar y escolar, corroborando la incidencia en el desarrollo escolar de aspectos vinculados al clima y funcionamiento del hogar, las percepciones y conductas de los padres hacia los hijos o la implicación de los padres en la educación (Álvarez y Martínez, 2016; Cordero, Manchón y Simancas, 2014). En definitiva y como se ha podido observar, familia y escuela, escuela y familia son dos microsistemas “condenados” a comunicarse, cooperar y entenderse en pro del éxito sociopersonal y académico de estos/as estudiantes, motivo que también nos hace traer a colación la necesaria observación y diagnóstico sobre los entornos comunitarios y espacios que trascienden el núcleo familiar (Martínez, 2011; Symeou, Martínez-González y Álvarez, 2012), máxime si, como resaltan Pegalajar y Colmenero (2013, p. 35): “cuanto más desestructurado sea el entorno sociofamiliar del alumno, mayor será la posibilidad de que desarrolle alteraciones y/o desajustes personales que dificulten su pleno proceso de adaptación social, escolar y familiar”.

Puesto que en las investigaciones consultadas se observa cierta tendencia a analizar el contexto familiar de estudiantes universitarios o la influencia de la familia en los primeros años de edad (Banquerri, Méndez y Arias, 2017), en este estudio se apuesta por profundizar en el análisis del ambiente familiar en estudiantes de Secundaria (Álvarez, 2006; Martínez y Álvarez, 2005), siendo ellos mismos quienes aporten esta información con el objetivo de identificar áreas prioritarias de apoyo con las que poder planificar actuaciones encaminadas a la mejora y a la prevención centradas en la etapa de la adolescencia (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez, 2014) que repercutan positivamente a nivel personal, familiar y, específicamente como es el caso particular de esta investigación, en la esfera académica.

Se concluye señalando que incluso en esta etapa, caracterizada por los drásticos y rápidos cambios que se producen a nivel físico, cognitivo, emocional y social (con las consecuentes ambivalencias y contradicciones hacia uno mismo y a la sociedad), el papel y el apoyo de los progenitores continúan siendo, al igual que en etapas anteriores, valiosos e irremplazables factores de protección para los hijos ante conductas de riesgo prototípicas de este estadio. Algunos

de los comportamientos a los que se está aludiendo guardan relación, por ejemplo, a “la repetición de curso, el consumo de drogas y determinadas conductas agresivas como el acoso escolar” (Méndez y Cerezo, 2018) o la manifestación de una baja autoestima, desmotivación, bajo compromiso personal con el estudio, reducidas o nulas expectativas académicas y episodios de fracaso y/o riesgo de abandono prematuro de los estudios (Álvarez y Martínez, 2017). Por ello, parece conveniente apostar por investigaciones en las que se reconozca la relevancia de este agente de socialización, la familia, núcleo convivencial y de aprendizajes compartidos en los que como factores de protección sobresale el intercambio de afectos (emociones) y la comunicación, ambas piezas clave en un óptimo ajuste psicosocial en la adolescencia (Oliva, Parra, Jiménez, Sánchez-Queija y López, 2007; Rodrigo et al., 2004).

Método

Participantes

Han participado 296 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de los cuales el 51% son chicos y el 49% chicas. Por cursos, 1º de ESO queda representado por el 29,4%, 2º por el 20,3%, 3º por el 28,7% y 4º por el 21,6%. La edad media de los participantes es de 14,06 años (DT = 1,46; moda y mediana de 14 años) y de nacionalidad mayoritaria española (83,2%; por continentes, el 9,3% son de América Latina, el 5,2% de otros países de Europa, el 1,7% de África y el 0,7% de Asia).

En cuanto a su contexto familiar, el 61,8% vive en una familia biparental clásica (constituida por un hombre, una mujer y los hijos de ambos), el 20,1% en una monoparental, el 11,2% en una familia reconstituida y el 6,9% restante indica otras opciones. Referente al nivel de estudios del padre, el 31,7% indica estudios equivalentes a la ESO, otro 31,7% universitarios, el 28,6% bachillerato o Formación Profesional (FP) y únicamente el 7,9% no cuenta con estudios reglados. En el caso de las madres, el 35,7% cuenta con estudios universitarios, el 31,1% cursó bachillerato o FP, el 23,9% estudios equivalentes a la ESO y solo el 9,2% no cuenta con estudios.

A nivel escolar, el 72,4% nunca ha repetido un curso. Además, el 53,8% del alumnado tiene expectativas de finalizar estudios universitarios, el 15,5% bachillerato, el 13,8% un ciclo formativo de grado superior, el 8% la ESO, el 6,9% un ciclo formativo de grado medio y únicamente el 1% considera que no va a obtener un título formativo (otro 1% indica otras opciones).

Instrumento

Para medir ambas dimensiones, se ha utilizado la *Escala de adaptabilidad y cohesión familiar*. Esta escala destaca tanto en el contexto internacional como nacional, pues la *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale* de Olson, Portner y Bell (1982), adaptada al contexto español por Martínez-Pampliega, Iraurgi, Galindez y Sanz (2006), sigue siendo ampliamente utilizada en disciplinas y ámbitos tan diversos como la psicología (Kluck, Dallesasse y English, 2017; Schaffer, Barak y Rassovsky, 2015), la medicina (Fernández-Castillo y Vilchez-Lara, 2016), la evaluación del contexto familiar (Villavicencio y López, 2017) o el estudio de las relaciones familiares vinculadas a lo educativo (Chávez, Calderón y Hidalgo, 2015; Iglesias y Calmet, 2015).

La escala tiene 20 ítems, utiliza una escala de respuesta tipo Likert de cuatro opciones y sus índices de validez y fiabilidad son buenos (Alfa de Cronbach de 0,89 en cohesión, 0,87 para adaptabilidad y 0,90 global). La subescala de cohesión estaría compuesta por los ítems 1, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 17, 18 y 20; integrando la de adaptabilidad los ítems restantes: 2, 3, 5, 6, 8, 11,

12, 14, 16 y 19. En base a los autores que han adaptado la escala al contexto español, este instrumento ha sido utilizado en miles de investigaciones a nivel internacional y en numerosas investigaciones en el contexto español. En esta investigación, la escala ha obtenido una fiabilidad de .92, un valor considerado como "excelente" según [George y Mallery \(2003\)](#).

Procedimiento de recogida de la información

Dentro de este epígrafe cabe señalar que en el presente estudio se ha optado por un muestreo no probabilístico y, concretamente, un muestreo de conveniencia, también llamado fortuito o accidental, pues los casos seleccionados han sido aquellos que se encontraban más disponibles, siendo las características de este tipo de muestreo (más sencillo, rápido y económico) el motivo de su selección ([Alaminos y Castejón, 2006](#)).

El cuestionario fue administrado dentro de la jornada lectiva de forma voluntaria al alumnado aprovechando algunas de las sesiones de tutorías, contando con la presencia de al menos un investigador y el tutor del grupo en todo momento con el fin de garantizar que cualquier duda de contenido o metodológica pudiera ser resuelta. Incluyendo la explicación previa a su administración, el tiempo empleado para cumplimentar el cuestionario fue de entre 15 y 25 minutos.

Todos los cuestionarios se recogieron entre la última semana de marzo y la primera de abril de 2017. Una vez finalizada la recogida de datos se procedió a vaciar y analizar dicha información a través del programa informático SPSS 22.0.

Análisis de datos

Con el objetivo de facilitar al/la lector/a la revisión de los resultados de investigación que se expondrán en el siguiente

epígrafe, cabe apuntar que, en primer lugar, se presentan los resultados descriptivos (porcentajes, medias y desviación típica) de cada ítem del cuestionario. A continuación, se efectúa un contraste de medias entre las variables de clasificación que presenta la muestra, a saber, género (hombre/mujer), nacionalidad (española/otras), curso académico agrupado en dos opciones (1º y 2º frente a 3º y 4º de ESO), hecho de ser repetidor (sí/no), expectativas académicas (estudios universitarios/otros), niveles de estudios paternos y maternos (estudios universitarios/otros) y pertenencia a una estructura familiar biparental clásica (sí/no¹). Las posibles diferencias significativas se han comprobado mediante el estadístico de contraste *t* de Student para dos muestras independientes. Por su parte, el tamaño del efecto se ha calculado con el estadístico *d* de Cohen, considerando que valores de $0 < d < 0,20$ indican un efecto pequeño, entre $0,20 < d < 0,50$ informan sobre un efecto mediano y $d > 0,50$ apunta un efecto grande ([Cohen, 1988](#)), aunque considerando que incluso un tamaño del efecto pequeño puede tener una significación práctica ([Kirk, 1996](#)). Además, se incluyen análisis predictivos utilizando la regresión lineal a través del método "paso a paso" para maximizar el conocimiento de la contribución relativa de cada proceso, con el fin de determinar el peso explicativo de unas variables sobre otras consideradas dependientes. Previamente a la ejecución de análisis de regresión se calculó la correlación de Pearson entre todas las variables predictoras, asegurando con ello que dichas correlaciones bivariadas fueran menores a 0,70 y, en consecuencia, descartando la multicolinealidad ([Tabachnick y Fidell, 1996](#)).

Resultados

Como se observa en la Tabla 1, en general se aprecian resultados positivos, destacando cuestiones como el sentimien-

Tabla 1. Resultados descriptivos de la adaptabilidad y cohesión familiar

Ítems	Nada (%)	Poco (%)	Algo (%)	Mucho (%)	-	Sx
1. Los miembros de mi familia se sienten muy cercanos unos a otros	2	11,5	39,7	46,8	3,3	0,75
2. Cuando hay que resolver problemas, se siguen las propuestas de los hijos	17,5	44,1	32,5	5,9	2,3	0,82
3. En nuestra familia la disciplina (normas, obligaciones, castigos) es justa	4,8	14,4	45,5	35,3	3,1	0,82
4. En mi familia asumimos las decisiones que se toman de forma conjunta como familia	8,9	19,8	42,3	29	2,9	0,92
5. En cuanto a la disciplina, se tiene en cuenta la opinión de los hijos	14,8	33,1	38,6	13,4	2,5	0,90
6. Cuando surgen problemas, negociamos para encontrar una solución	6,8	23,5	41,8	27,9	2,9	0,88
7. En nuestra familia hacemos cosas juntos	5,7	21,6	38,9	33,8	3	0,89
8. Los miembros de la familia decidimos lo que queremos libremente	10,5	27,9	40,1	21,6	2,7	0,92
9. En nuestra familia nos reunimos todos juntos en la misma habitación (salón, cocina)	8,9	21,8	38,6	30,7	2,9	0,94
10. En mi familia nos apoyamos unos a otros en los momentos difíciles	3,7	10,5	26,8	59	3,4	0,82
11. Los padres y los hijos hablamos juntos sobre el castigo	26,8	28,2	30,6	14,4	2,3	0,99
12. En nuestra familia, a todos nos resulta fácil expresar nuestra opinión	8,5	23,5	38,2	29,7	2,9	0,93
13. Los miembros de la familia compartimos intereses y aficiones	8,9	23	43,6	24,4	2,8	0,90
14. En nuestra familia se intentan nuevas formas de resolver problemas	14,5	33,8	40,7	11	2,5	0,87
15. A los miembros de la familia nos gusta pasar el tiempo libre juntos	9,3	30,2	36,8	23,7	2,7	0,92
16. Todos tenemos voz y voto en las decisiones familiares importantes	12,7	26,8	41,2	19,2	,27	0,93
17. En mi familia nos consultamos unos a otros las decisiones	9,2	29,1	41,8	19,9	2,7	0,87
18. Los miembros de la familia nos pedimos ayuda mutuamente	7,6	19	45,2	28,3	2,9	0,88
19. Comentamos los problemas y nos sentimos muy bien con las soluciones encontradas	10,7	26,6	39,7	23,1	2,7	0,93
20. La unidad familiar es una preocupación principal	10	20	35,9	34,1	2,9	0,97

¹ Nota de los autores: las estructuras familiares diferentes a esta han sido catalogadas como diversidad familiar.

to de cercanía entre los miembros de la familia, lo justa que es la disciplina, la realización de cosas juntos y el apoyo familiar en momentos de dificultad. Por el contrario, aquellos aspectos que presentan un mayor índice de mejora serían los relacionados con la disciplina y la participación de los hijos, como seguir las propuestas de estos ante la resolución de un problema, tener en cuenta su opinión en cuanto a disciplina, hablar padres e hijos sobre el castigo o intentar nuevas formas de resolver los problemas. Aunque en menor medida, también se pueden subrayar las posibilidades de mejora que brindan cuestiones como el hecho de que todos los miembros de la familia sientan que deciden libremente lo que desean, que comparten intereses y aficiones (muy vinculado a que a los miembros de la familia les guste pasar tiempo libre juntos), que velan por que todos tengan voz y voto en las decisiones

importantes (relacionado con consultarse unos a otros las decisiones) o que comenten los problemas y se sientan a gusto con las soluciones propuestas.

Por otro lado, atendiendo al contraste de medias se han encontrado diferencias significativas en cuanto al género únicamente en el ítem 11 ($p=0,035$), hablando más sobre el castigo en los hogares de los chicos y, respecto a la nacionalidad, en el ítem 3 ($p=0,039$), percibiendo más justa la disciplina el alumnado de origen español frente al de otros países. En los restantes ítems analizados, y con el fin de comprobar la presencia de dichas diferencias significativas, se presenta como síntesis la Tabla 2, considerando las siguientes variables de clasificación: curso, ser repetidor, expectativas académicas, estudios del padre y de la madre y diversidad familiar.

Tabla 2. Diferencias significativas en adaptabilidad y cohesión familiar en las variables de clasificación

Ítems	Variables de clasificación					
	V1 p (d)	V2 p (d)	V3 p (d)	V4 p (d)	V5 p (d)	V6 p (d)
1. Cercanía miembros familia		0,001 (0,69)	0,001 (0,40)	0,006 (0,37)		0,000 (0,45)
2. En problemas se siguen propuestas de los hijos	0,024 (0,27)	0,039 (0,37)	0,047 (0,24)			
3. La disciplina es justa	0,000 (0,47)	0,000 (0,43)	0,001 (0,39)		0,001 (0,43)	0,000 (0,43)
4. Asumimos decisiones de forma conjunta	0,000 (0,50)	0,019 (0,28)				0,015 (0,34)
5. En disciplina cuenta la opinión de los hijos	0,032 (0,25)	0,018 (0,28)	0,030 (0,26)	0,015 (0,33)		
6. Ante problemas negociamos	0,001 (0,38)	0,047 (0,23)				0,000 (0,50)
7. Hacemos cosas juntos	0,000 (0,52)	0,007 (0,32)	0,001 (0,39)		0,011 (0,33)	0,002 (0,43)
9. Nos reunimos en la misma habitación		0,003 (0,35)		0,029 (0,29)		
10. Nos apoyamos en momentos difíciles	0,037 (0,24)	0,014 (0,29)		0,015 (0,33)	0,002 (0,41)	0,024 (0,32)
11. Hablamos sobre el castigo			0,030 (0,26)			0,008 (0,31)
12. Nos resulta fácil expresar nuestra opinión		0,003 (0,36)		0,002 (0,42)	0,022 (0,32)	0,011 (0,35)
13. Compartimos intereses y aficiones		0,043 (0,24)	0,036 (0,25)	0,004 (0,39)		0,002 (0,44)
14. Intentan nuevas formas de resolver problemas	0,004 (0,34)					
15. Nos gusta pasar el tiempo libre juntos	0,001 (0,40)	0,010 (0,30)				0,003 (0,41)
16. Todos opinamos en decisiones importantes	0,014 (0,29)			0,041 (0,28)		
17. Nos consultamos unos a otros las decisiones	0,001 (0,39)	0,004 (0,35)	0,001 (0,40)	0,039 (0,28)	0,010 (0,34)	0,000 (0,43)
18. Nos pedimos ayuda mutuamente	0,000 (0,46)	0,003 (0,35)	0,001 (0,42)	0,003 (0,41)	0,001 (0,44)	0,027 (0,30)
19. Comentamos problemas y nos sentimos bien	0,000 (0,42)	0,000 (0,42)	0,005 (0,34)		0,000 (0,54)	0,001 (0,39)
20. La unidad familiar es preocupación principal	0,036 (0,24)	0,023 (0,27)	0,014 (0,30)		0,031 (0,29)	0,023 (0,33)

V1=Curso, V2=Ser repetidor, V3=Expectativas académicas, V4=Estudios del padre, V5=Estudios de la madre, V6=Diversidad familiar

A los datos que aporta la tabla previa debe añadirse igualmente que, en todos los casos en los que se detectan diferencias, los niveles de adaptabilidad y cohesión familiar son superiores en el alumnado de 1º y 2º de la ESO, entre el alumnado no repetidor, que tiene expectativas de cursar estudios universitarios, ambos progenitores cuentan con estudios superiores y forman

parte de una familia biparental clásica. Destaca en este bloque, por un lado, que ser repetidor tenga relación con un alto número de ítems (16 de 20) y, por otro, que el alumnado más joven sea el que presenta mejor adaptabilidad y cohesión, lo que puede vincularse a que la influencia de los iguales y el desapego del núcleo familiar es más pronunciado en edades que corresponden

a 3º y 4º de ESO. Además, de entre todas estas variables, destaca también la diversidad familiar (diferencias en 14 de los 20 ítems), de manera que aquellas estructuras familiares en las que existe un único progenitor o bien dentro de las familias reconstituidas, se pueden encontrar mayores dificultades, especialmente al inicio de esta situación, para lograr, por ejemplo, momentos en los que toda la familia directa del adolescente comparta espacios o actividades.

Por último, en cuanto a los análisis de regresión encaminados a intentar predecir algunas de las variables que integran ambas dimensiones, se han seleccionado cuatro variables (dos de cohesión y dos de adaptabilidad) por su relevancia a nivel teórico y porque contribuyen a sintetizar la dimensión a la que pertenecen. Atendiendo a la cohesión familiar se analizan las variables

“Los miembros de mi familia se sienten muy cercanos unos a otros” y “A los miembros de la familia nos gusta pasar el tiempo libre juntos”, mientras que respecto a la adaptabilidad las seleccionadas han sido “Cuando surgen problemas, negociamos para encontrar una solución” y “Comentamos los problemas y nos sentimos muy bien con las soluciones encontradas”.

La primera de ellas, referente al sentimiento de cercanía entre los miembros de la familia, queda explicada por un modelo predictivo (ver Tabla 3) integrado por dos variables que contribuyen a explicar el 40% de la varianza y entre las que destaca hacer cosas juntos. De igual modo, también parece influir el apoyo mostrado en los momentos difíciles como favorecedor del sentimiento de cercanía.

Tabla 3. Modelo predictivo de la variable: “Los miembros de mi familia se sienten muy cercanos unos a otros”

Modelo	R ² ajustado	Beta	Sig, Cambio en F
1	0,33	0,42	0,000
2	0,40	0,32	0,000

Predictores: En nuestra familia hacemos cosas juntos, En mi familia nos apoyamos unos a otros en los momentos difíciles

Más centrada en la dimensión de adaptabilidad, resulta de interés conocer que lleva a las familias a negociar cuando surge un problema. Con el fin de predecir esta variable se ha generado un modelo predictivo (ver Tabla 4) que permite explicar el 37%

de la varianza y que está compuesto por tres variables que hacen referencia a contar con la opinión de los hijos en cuanto a disciplina, comentar los problemas y sentirse bien con las soluciones encontradas, y considerar que la disciplina es justa.

Tabla 4. Modelo predictivo de la variable: “Cuando surgen problemas, negociamos para encontrar una solución”

Modelo	R ² ajustado	Beta	Sig, Cambio en F
1	0,26	0,33	0,000
2	0,35	0,26	0,000
3	0,37	0,19	0,001

Predictores: En cuanto a la disciplina, se tiene en cuenta la opinión de los hijos, Comentamos los problemas y nos sentimos muy bien con las soluciones encontradas, En nuestra familia la disciplina (normas, obligaciones, castigos) es justa

En tercer lugar, otro elemento relevante es el tiempo que se pasa en familia y, concretamente, constatar si a los miembros de la familia les gusta pasar su tiempo libre juntos. Para predecir esta cuestión se ha obtenido un modelo (ver Tabla 5) constituido por tres variables que logran explicar el 45% de la varianza de esta variable independiente. En este caso, además de incluirse

variables directamente relacionadas como que se hagan cosas juntos como familia, también aparecen otros aspectos como comentar los problemas (sintiéndose bien con las soluciones encontradas) y percibir que todos tienen voz y voto a la hora de adoptar decisiones familiares importantes.

Tabla 5. Modelo predictivo de la variable: “A los miembros de la familia nos gusta pasar el tiempo libre juntos”

Modelo	R ² ajustado	Beta	Sig, Cambio en F
1	0,34	0,36	0,000
2	0,42	0,28	0,000
3	0,45	0,21	0,000

Predictores: En nuestra familia hacemos cosas juntos, Comentamos los problemas y nos sentimos muy bien con las soluciones encontradas, Todos tenemos voz y voto en las decisiones familiares importantes

Finalmente, se ha considerado la necesidad de intentar predecir la variable referente a comentar los problemas y sentirse bien con las soluciones encontradas, pues ha contribuido a la explicación de otras dos variables y guarda relación con el tema de la disciplina, una de las cuestiones que mostraban mayor margen de mejora. Con esta finalidad, los análisis ejecutados arrojan un modelo predictivo (ver Tabla 6) algo más complejo al estar compuesto por cinco variables que alcanzan a explicar el 49%

de la varianza de la variable independiente cuyo estudio se está abordando. En esta ocasión, las variables que actúan como predictores hacen alusión a pedir ayuda entre los miembros de la familia, negociar los problemas para buscar una solución, que resulte fácil expresar opiniones, que se intenten nuevas formas de resolver los problemas y asumir las decisiones que se toman de forma conjunta como familia.

Tabla 6. Modelo predictivo de la variable: “Comentamos los problemas y nos sentimos muy bien con las soluciones encontradas”

Modelo	R ² ajustado	Beta	Sig, Cambio en F
1	0,31	0,21	0,000
2	0,39	0,17	0,000
3	0,43	0,19	0,000
4	0,46	0,21	0,000
5	0,49	0,20	0,001

Predictores: Los miembros de la familia nos pedimos ayuda mutuamente, Cuando surgen problemas, negociamos para encontrar una solución, En nuestra familia, a todos nos resulta fácil expresar nuestra opinión, En nuestra familia se intentan nuevas formas de resolver problemas, En mi familia asumimos las decisiones que se toman de forma conjunta como familia

Discusión y conclusiones

Las funciones de naturaleza educativa y de socialización otorgan a la familia una marcada dimensión pública al contribuir a la formación de ciudadanos y a la generación de capital social (Martínez y Becedóniz, 2009). En innumerables ocasiones, la atención suele centrarse casi en exclusiva en el comportamiento de los hijos, sobre todo si se tiene en cuenta que en psiquiatría infantil y adolescente los problemas de comportamiento son el motivo más frecuente de consulta (Gamazo, Díaz-Caneja Greciano, Rapado y Soutullo, 2007). Sin embargo, si se quiere entender realmente la situación y el contexto en el que viven los adolescentes, es necesario sumar el estudio del contexto familiar al análisis de su comportamiento, pues las prácticas de crianza de los padres se relacionan con los problemas de conducta de los hijos. Por ejemplo, cuando se utilizan prácticas de crianza inadecuadas (como el afecto negativo, los castigos físicos o el control autoritario), los hijos presentan mayor probabilidad de manifestar este tipo de conductas (Ramírez, 2002).

En esta línea, al profundizar en el estudio de la adaptabilidad y cohesión familiar, y a pesar de encontrar resultados generales positivos, se debe trabajar para que la disciplina sea justa y favorecer la participación de los hijos en las decisiones familiares. Para ello, se pueden incorporar sus propuestas a la resolución de los conflictos, hablar más sobre los castigos o conocer su opinión sobre la disciplina, lo que contribuirá a mejorar aspectos como que todos consideren que se pueden comentar los problemas y se sientan bien con las soluciones encontradas.

De los beneficios que puede conllevar la adquisición de habilidades para una adecuada resolución de conflictos dentro del sistema familiar, destaca la propia relación entre los progenitores. Cuando el conflicto es una constante entre una pareja ambos sufren, agravándose la situación cuando existen hijos en el hogar y, especialmente, cuando estos se encuentran o alcanzan la etapa de la adolescencia (Rodrigo et al., 2004). Diversas investigaciones han contribuido a identificar el interparental como un condicionante negativo para el desarrollo de los niños, pues aquellos que se ven expuestos con frecuencia e intensidad a esta situación reportan más riesgo de presentar dificultades como problemas

de conducta, desobediencia, falta de control, menor integración en el grupo de iguales y peores resultados académicos (Cantón, Corté y Justicia, 2002; Golombok, 2006; Symeou, Martínez-González y Álvarez, 2012).

Por otro lado, como recogen Martínez, Pérez y Álvarez (2007), un aspecto realmente complejo para las familias es establecer normas y límites a los hijos, así como delimitar y aplicar consecuencias que sean lógicas, consensuadas y proporcionadas cuando se incumple lo establecido. A pesar de ello, cuando los padres interiorizan esta necesidad y adquieren las competencias necesarias para ello, experimentan los beneficios del establecimiento y cumplimiento de los límites y normas, pues los hijos van adquiriendo referencias consistentes de hasta dónde pueden llegar con sus demandas y actuaciones. Además, la puesta en práctica de estas competencias conlleva, por parte de los niños, el desarrollo progresivo de la tolerancia a la frustración y de habilidades de autorregulación (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010), competencias imprescindibles si se quiere alcanzar una adecuada adaptación e integración social desde los primeros años de vida.

En esta línea argumental, Oliva (2006) señala que cuando los padres son afectuosos, comunicativos y contribuyen a que sus hijos sean autónomos, los adolescentes se ven muy favorecidos, alejando así de la visión negativa que suele asociarse a las relaciones entre padres e hijos adolescentes. De igual modo, las investigaciones llevadas a cabo por Morales, Félix, Rosas, López y Nieto (2015) indican que, cuando los padres son capaces de transmitir unas instrucciones claras, establecen normas y límites, optan por la resolución de problemas y una interacción social positiva (características asociadas a un estilo educativo democrático), desarrollan estilos de crianza que correlacionan positivamente con una menor tasa de aspectos como la conducta negativa desafiante y la agresión infantil en los hijos. En este punto, ya es posible vincular el contexto familiar, y los aprendizajes que en él se llevan a cabo, con el bienestar y el comportamiento de los niños en contextos como el escolar, así como con otras variables como la autorregulación o la tolerancia a la frustración.

Aunque, desde el modelo preventivo por el que se debería apostar en las actuaciones socioeducativas todo el alumnado y

sus familias son susceptibles de participar en cualquier acción encaminada a potenciar las habilidades que ya tienen adquiridas y reducir las dificultades que puedan presentar, en este caso, los contextos familiares que requieren una actuación más acuciente son los del alumnado de cursos superiores (3º y 4º de la ESO), aquel que es repetidor, que tiene expectativas académicas más bajas, sus progenitores cuentan con niveles educativos más bajos y presentan mayor diversidad familiar. Este hallazgo también ha sido corroborado en investigaciones como las desarrolladas por [Álvarez \(2006\)](#) y [Álvarez y Martínez \(2017\)](#).

Por último, se desea hacer constancia de algunas limitaciones del presente estudio, Así, cabe comentar primeramente que la información se ha obtenido por medio de autoinformes pues, aunque en ocasiones son preferibles a otras técnicas como la observación (más costosa y difícil de organizar) o las entrevistas (carecen generalmente de baremos), suelen asociarse a problemas de sesgo vinculados a la deseabilidad social ([Fernández-Montalvo y Echeburúa, 2006](#)). Esta última limitación conecta directamente con las futuras líneas de trabajo de modo que parece interesante incorporar otros instrumentos de recogida de información de naturaleza cualitativa como entrevistas o grupos de discusión entre los propios informantes, lo que permitiría ampliar y complementar los datos cuantitativos obtenidos y, en consecuencia, conferir una mayor validez a los resultados aquí presentados. Asimismo, otra de las sugerencias alude a una posible ampliación de la muestra de estudio, lo que contribuiría a incrementar la diversidad entre los propios sujetos y su entorno (ciudades, entornos urbanos, zonas geográficas de interior o costeras, etc.). De igual modo, se podrían considerar como escenarios o realidades informantes otras etapas educativas (como estudiantes de Formación Profesional, Bachillerato o Universidad) con el fin de conocer la tendencia que siguen los resultados en diferentes niveles educativos y etapas evolutivas, valorando con ello qué edades requieren una mayor atención y qué acciones específicas son necesarias para cada edad.

En síntesis, y atendiendo a las ideas y argumentaciones expresadas en líneas superiores, se entiende que una de las principales aportaciones de este artículo radica en subrayar nuevamente, en esta ocasión desde la voz de un colectivo adolescente, el valor del ambiente, rutinas familiares y, en consecuencia, estilos de educación parental ([Martínez y Becedóniz, 2009](#)) como factores de promoción de conductas autorregulatorias en los menores ([González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Rocés y García, 2002](#)), y de protección ante situaciones de desestructuración familiar, riesgo de exclusión social o abandono escolar. En consonancia con las líneas de investigación preferente de los autores de este artículo y del grupo de investigación al que pertenecen, y pensando en una práctica concreta, se apuesta por el diseño e implementación de programas de formación o capacitación parental en los que tanto los progenitores como su descendencia participen conjuntamente abordando los contenidos que el Consejo de Europa recoge en su Recomendación 2006/19 sobre el ejercicio positivo del rol parental ([Álvarez y Martínez, 2016, 2017](#); [Epstein, 2011](#); [Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne y Rodríguez, 2015](#)).

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M.C. (2005). Las prácticas educativas en el ámbito familiar, En L. M. Naya Garmandia y P. Dávila Balsera (Eds.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (pp, 73-82), San Sebastián: Erein.
- Alaminos, A. y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*, Alicante: Universidad de Alicante,

- Álvarez, L. (2006). *Familia y abandono escolar*, Madrid: Cinca.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J.C. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado, *Educación XX1*, 17(2), 337-360, doi: 10.5944/educxx1,17,2,11494.
- Álvarez, L., y Martínez, R.A. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Álvarez, L., y Martínez, R.A. (2017). Review on School and Family Partnership, Shared Responsibility as Quality Indicator, en González, J.L., Bernardo, A., Núñez, J.C. and Rodríguez, C. (2017), *Factors Affecting Academic Performance* (pp,121-140), New York: Nova Science Publisher.
- Banquerri, M., Méndez, M., y Arias, J.L. (2017). Parental support in early childhood and its importance for the brain, en González, J.L., Bernardo, A., Núñez, J.C., y Rodríguez, C. (2017), *Factors Affecting Academic Performance* (pp,103-119), New York: Nova Science Publisher.
- Cantón, J., Cortés, M.R. y Justicia, M.D. (2002). Las consecuencias del divorcio en los hijos, *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 2(3), 47-66.
- Ceballos, M. (2009). La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente, *Aula Abierta*, 37(1), 67-78,
- Cordero, J.M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España, *Revista de Educación*, 365, 12-37, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263.
- Chávez, G., Calderón, S.V. y Hidalgo, M. (2015). Funcionamiento familiar y estilos atribucionales en estudiantes de Psicología, *Revista de Psicología*, 10(1), 111-124.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico, Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Epstein, J.L. (2011). *School, family and community partnerships, preparing educators and improving schools*, Philadelphia, PA: Westview Press.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*, Valencia: Nau Llibres.
- Fernández-Castillo, A. y Vilchez-Lara, M.J. (2016). La ansiedad y su asociación con elementos de funcionamiento familiar en los padres de niños atendidos en servicios de urgencias pediátricos andaluces, *Emergencias*, 28(4), 239-242.
- Fernández-Montalvo, J. y Echeburúa, E. (2006). Uso y abuso de los autoinformes en la evaluación de los trastornos de personalidad, *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(1), 1-12.
- Gamazo, P., Díaz-Caneja, A., Rapado, M. y Soutullo, C. (2007). Aplicación de un programa de manejo de conducta para padres de hijos con problemas de comportamiento, *Anales de psiquiatría*, 23(4), 172-176.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 11,0 (4th ed.), Boston: Allyn y Bacon.
- Golombok, S. (2006). *Modelos de familia ¿Qué es lo que de verdad cuenta?*, Barcelona: Graó,
- González-Pienda, J. A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C. y García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal

- characteristics, and academic achievement, *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- Grupo EIF (2013). *Manual de instrumentos de evaluación familiar*, Madrid: CCS,
- Iglesias, L. y Calmet, V.V. (2015). Factores psicológicos, sociales y demográficos asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, *Revista de Psicología*, 12(1), 216-236.
- Kirk, R.E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come, *Educational y Psychological Measurement*, 56, 746-759.
- Kluck, A.S., Dallesasse, S. y English, E.M. (2017). Family Relations and Psychopathology: Examining Depressive and Bulimic Symptomatology, *Child Psychiatry y Human Development* 48(5), 818-827, doi: 10.1007/s10578-016-0705-9.
- López, S. (2002). El FACES II en la evaluación de la cohesión y la adaptabilidad familiar, *Psicothema*, 14(1), 159-166.
- Martínez, J.S. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento escolar, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 270-285.
- Martínez, R.A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria, Implicación de la familia y los centros escolares, *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, R.A. y Becedóniz, C.M. (2009). Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva, *Intervención Psicosocial*, 18(2), 97-112.
- Martínez, R.A., Pérez, M.H. y Álvarez, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Colección Observatorio de Infancia.
- Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galíndez, E., y Sanz, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES), Desarrollo de una versión de 20 ítems en español, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 317-338.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados, *Educación XXI*, 21(1), 41-62, doi: 10.5944/educXX1,13717.
- Morales, S., Félix, V., Rosas, M., López, F., y Nieto, J. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil, *Avances en psicología latinoamericana*, 33(1), 57-76.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., Estévez, E., y Jiménez, T.I. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*, Madrid: Fundación Acción Familiar.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente, *Anuario de psicología*, 37(3), 209-223.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente, *Anales de psicología*, 23(1), 49-56.
- Olson, D.H., Portner, J. y Bell, R.Q. (1982). *FACES II*, St. Paul, MN: University of Minnesota,
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano, En M, J, Rodrigo y J, Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp, 25-44), Madrid: Alianza Editorial.
- Ramírez, M.A. (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos, *Apuntes de psicología*, 20(2), 7-15.
- Robledo, P. y García, J.N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos, *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia, *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Byrne, S. y Rodríguez, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*, Madrid: Síntesis.
- Schaffer, Y., Barak, O., y Rassovsky, Y. (2015). Social Perception in Borderline Personality Disorder: The Role of Context, *Journal of Personality Disorders*, 29 (2), 275-288, doi: 10.1521/pedi_2013_27_090.
- Symeou, L., Martínez-González, R.A. y Álvarez Blanco, L. (2012). Dropping out of high school in Cyprus: Do parents and the family matter? *International Journal of Adolescence and Youth*, 17(4) 1-19, doi:10.1080/02673843,2012,717899.
- Tabachnick, B.G. y Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics* (3ª Ed.), New York: Harper Collins College Publisher.
- Urbino, A. y Berne do, I. M. (2016). Conocimiento y predisposición sobre el acogimiento familiar en el alumnado universitario de Málaga, *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 14-30.
- Villavicencio, C. y López, S. (2017). Presencia de la discapacidad intelectual en la familia, afrontamiento de las madres, *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 14(14), 99-112.



Estudio neuropsicológico de la funcionalidad visual, las estrategias de aprendizaje y la ansiedad en el rendimiento académico

Isabel Martínez-Álvarez(*) y Alicia Lajo Muñoz(**)

(*)Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) y (**)Universidad de Salamanca

RESUMEN

En el contexto educativo actual, los aspectos neuropsicológicos cobran gran importancia dada su repercusión en el rendimiento académico. Partiendo de esta premisa, el objetivo de esta investigación es el estudio de la relación entre los movimientos oculares sacádicos, las estrategias de aprendizaje y el nivel de ansiedad, así como su influencia sobre el rendimiento en Lengua. La muestra estaba formada por 69 alumnos de 12-15 años, agrupados en función de su rendimiento. Se trata de un estudio no experimental, descriptivo, de tipo correlacional y comparación de grupos. Por un lado, se ha encontrado una relación inversa entre la lentitud en la lectura (prueba de movimientos sacádicos de King-Devick (1976)) y las estrategias de apoyo al aprendizaje medidas con la Escala ACRA (Román y Gallego, 2008) y entre las estrategias de apoyo y el nivel de ansiedad-estado, medida con el STAIC (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970). Por otro lado, los alumnos con un rendimiento elevado presentan niveles inferiores de ansiedad-rasgo. Por todo ello, este estudio pone de manifiesto la importancia de intervenciones, que integren la perspectiva neuropsicológica y educativa, centradas en la mejora de las estrategias de aprendizaje y la funcionalidad visual con el fin de promover una disminución de la ansiedad y una mejora en el rendimiento académico del alumnado.

Palabras Clave: movimientos oculares, estrategias de aprendizaje, ansiedad, intervención, educación.

Neuropsychological study of visual functionality, learning strategies and anxiety in academic performance

ABSTRACT

In the current educational context, neuropsychological aspects are very important given their impact on academic performance. Starting from this premise, the objective of this research is the study of the relationship between saccadic eye movements, learning strategies and the level of anxiety, as well as its influence on language performance. The sample consisted of 69 students aged 12-15 years, grouped according to their performance. It is a non-experimental, descriptive study of correlation type and comparison of groups. On the one hand, an inverse relationship has been found between the slow reading (King-Devick's saccadic movement test (1976)) and the learning support strategies measured with the ACRA Scale (Román and Gallego, 2008) and between the support strategies and the anxiety-state level, measured with the STAIC (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970). On the other hand, students with high performance have lower anxiety-trait levels. Therefore, this study highlights the importance of interventions, which integrate the neuropsychological and educational perspective, focused on the improvement of learning strategies and visual functionality in order to promote a decrease in anxiety and an improvement in the academic performance of students.

Keywords: ocular movements, learning strategies, anxiety, intervention, education.

Introducción

En la última década, se ha producido un creciente interés en la aplicación de la Neuropsicología al contexto escolar para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar el rendimiento académico y evitar el fracaso escolar. Las aportaciones que la neuropsicología puede realizar a las prácticas educativas abren nuevos horizontes que benefician a toda la comunidad educativa, proporcionando conocimientos y herramientas que, por un lado, pueden optimizar los procesos cognitivos mediante

programas de intervención y, por otro lado, mejorar la detección y evaluación de las dificultades que presentan los alumnos (Martín-Lobo, 2015).

El interés del presente estudio se centra básicamente en tres aspectos fundamentales, en primer lugar, en la importancia de prevenir dificultades relativas a la funcionalidad visual que repercutan de manera negativa en el rendimiento de los alumnos, en segundo lugar, en la necesidad de estudiar qué estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes y su implicación en el aprovechamiento de los recursos cognitivos y metacognitivos para

presentar un rendimiento positivo y, por último, en la influencia que tienen variables emocionales tales como la ansiedad en el uso deficitario de las habilidades cognitivas y metacognitivas y por extensión, su relación con los resultados académicos.

Funcionalidad visual

La lectura ha sido ampliamente estudiada a lo largo de la historia. Sin embargo, a pesar de ser un campo en auge debido a sus repercusiones educativas, todavía son escasas las investigaciones centradas en el análisis de la relación entre las bases neuropsicológicas de la visión y las habilidades lectoras. Algunos trabajos, como el de [Rosselli, Matute y Ardila \(2006\)](#), han mostrado que el proceso lector, y por ende el rendimiento académico, se relacionan con aspectos neuropsicológicos como las habilidades visuales y auditivas ([Gallardo y Gallego, 2003](#); [Zhang, Yan, Kendrick y Yi Li, 2012](#)). Más concretamente, existen múltiples estudios que analizan la implicación que tiene la buena funcionalidad visual en la lectura ([Calvo y Meseguer, 2002](#); [Díaz, Gómez, Jiménez y Martínez, 2004](#); [Lorenzo, 2002](#); [López-Higes, Rubio, Villoria y Mayoral, 2001](#); [Martínez, 2015](#); [Medrano, 2011](#); [Paulson, 2005](#)) y que han puesto de manifiesto su repercusión en el aprendizaje de alumnos de diferentes niveles.

En cuanto a la importancia de los movimientos oculares en la funcionalidad visual, indicar que la rotación que permite tomar distintas posiciones en casi todas las direcciones posibles se debe a que los ojos dentro de las órbitas están inmersos en la grasa orbicular. Esta rotación ocurre gracias a los seis músculos extraoculares ([Díaz et al., 2004](#)). Sirven, por tanto, para captar y mantener la fijación de la fóvea sobre un objeto ubicado en el espacio. Concretamente, los movimientos sacádicos se han definido como desplazamientos rápidos de los ojos entre dos puntos de fijación ([Gila, Villanueva y Cabeza, 2009](#); [Paulson, 2005](#)).

Mayoritariamente estos movimientos se realizan para desplazar la mirada desde un punto a otro situado fuera del campo de visión central. Por tanto, la información espacial y la atención son fundamentales para orientar la mirada, y estas funciones cognitivas se encuentran en el área 7 de Brodmann, ubicada en el córtex parietal superior. Una vez establecida la fijación en el nuevo punto, entran en juego los mecanismos de la visión central en la corteza estriada y las áreas asociativas visuales occipito temporales para realizar el análisis visual de la forma, el color, etc. del objeto ([Gila et al., 2009](#)). El colículo superior se ha señalado como el lugar donde se programan y controlan los movimientos sacádicos. Desde esta estructura parten proyecciones hacia los campos oculares frontales y hacia la corteza parietal superior. Esta región y el área V5/MT, también proyectan hacia la región frontal ([Lorenzo, 2002](#)). La programación motora de los movimientos sacádicos tiene lugar en tres áreas frontales: el campo ocular frontal en el área 8, el campo ocular suplementario y la corteza prefrontal dorsolateral.

En la actualidad, la preocupación de conocer cómo influye la correcta funcionalidad de los movimientos sacádicos en aprendizajes básicos como la lectura ha generado un gran número de investigaciones interesadas en estudiar su relación con las dificultades de aprendizaje, así como determinar su implicación en el rendimiento académico de alumnos de Secundaria ([Lacámara, 2016](#); [Rubin y Feely, 2009](#)). No son tan numerosas ni rigurosas las investigaciones que estudian la implicación de estos tipos de movimientos y el uso de estrategias de aprendizaje y las halladas demuestran conclusiones e interpretaciones limitadas. En el estudio de [Zhang y colaboradores \(2012\)](#) se vio que las sacadas no solo favorecían la continuidad en la lectura, sino que afectaban a la comprensión, de ahí su impacto en las estrategias de aprendizaje.

Como hemos señalado, la mayor implicación de los estudios con fines educativos en los que analizan los movimientos sacádicos, se han determinado en la lectura, tanto en la velocidad y continuidad, como en la comprensión. Así podemos decir que consisten en pequeños sacádicos progresivos hacia la derecha, cuya duración oscila del 5% al 20% del tiempo total de la lectura.

Cuando se ha aprendido a leer, la lectura se transforma en un instrumento imprescindible para el aprendizaje. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria las demandas escolares tienen otras características, tales como que los trabajos de lectura son más largos y por ello es muy importante la precisión y la velocidad para captar los significados con mayor facilidad. Los factores visuales asociados a estas características son la acomodación y la visión binocular, que influyen directamente en la captación de significados de los textos objeto de estudio.

A pesar de que se ha estudiado en profundidad la relación con la lectura, es interesante o empiezan a aparecer estudios centrados en la implicación directa de los movimientos sacádicos en los problemas de aprendizaje. En este ámbito, [Metsing y Ferreira \(2008\)](#) encontraron una relación significativa entre niños con problemas de aprendizaje y alteraciones en los movimientos sacádicos. Entre ellos, se han encontrado fijaciones prolongadas y mayor número de movimientos sacádicos en regresión en niños con problemas de lectura ([Medrano, 2011](#)). Por su parte, [Vernett, Yang y Kapoula \(2011\)](#), en su estudio realizaron estimulación transcranial en jóvenes mientras leían y encontraron un aumento de desconjugación sacádica que ocasionaba desalineación ocular.

Dentro del campo educativo, son muy escasos los programas de intervención neuropsicológica que se han llevado a cabo para la mejora de las habilidades visuales ([Ballén, 2016](#)) y es imprescindible ampliar este campo dada la repercusión de estas habilidades en el rendimiento de los estudiantes. En este estudio, nos centramos en el análisis de esta variable esencial y en su relación con el rendimiento para avanzar en este sentido.

Las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son clave en el campo de la Neuropsicología educativa ya que implican tanto los procesos cognitivos como cuestiones de naturaleza motivacional y metacognitiva que llevan al alumno a planificar, dirigir y controlar su proceso de aprendizaje de diferente manera ([Martín-Lobo, Martínez-Álvarez, Muelas, Pradas y Magreñán, 2018](#)). Así pues, se pueden definir las estrategias de aprendizaje como los dispositivos que pone en marcha el estudiante de forma consciente e intencional con el objetivo de alcanzar una meta concreta de aprendizaje. En este proceso tienen un papel especial las condiciones contextuales que rodean a la situación de aprendizaje ([Beltrán, Pérez y Ortega, 2006](#)).

Dentro del contexto educativo, [Monereo, Castelló, Clariana, Palma, y Pérez \(1997\)](#) definen las estrategias de aprendizaje como un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales necesarios para conseguir un determinado objetivo, siempre de acuerdo con las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción.

Por su parte, [Román \(1993, p. 69\)](#) las define como "series eficaces de operaciones mentales que el estudiante utiliza para adquirir, retener y/o recuperar los diferentes tipos de información (conceptos, principios, procedimientos)". Las definiciones consultadas coinciden en que son mecanismos para una gestión eficaz de la información ([Roces, González-Piñeda y Álvarez, 2002](#)).

Al margen de lo expuesto, cabe recordar que no son muy numerosos los estudios hallados sobre las bases neuropsicológicas

de las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, es importante reflexionar sobre los sistemas encargados de planificar, controlar y verificar las acciones en el desarrollo de la actividad intelectual, el control emocional y la propia capacidad para establecer estrategias de aprendizaje ([Herrera, 2007](#); [Muelas, 2015](#)).

Por una parte, hay algunos aspectos investigados que nos orientan hacia la localización de los procesos neuropsicológicos implicados en el aprendizaje. En este sentido, se han comprobado modificaciones en el tamaño de los contactos sinápticos (engrosamiento) debido a la experiencia y también se ha observado un incremento del peso y grosor de la corteza cerebral cuando hay un mayor número de ramificaciones dendríticas. Y existe además un incremento mayor de células gliales, encargadas de proporcionar aporte metabólico a neuronas más activas. Es conocida también la implicación de los cambios fisiológicos en el aprendizaje, que alteran la respuesta pre o postsináptica. Por otra parte, los cambios en la estructura de la sinapsis proporcionan mecanismos de retención del aprendizaje ([Jiménez y Huidobro, 2003](#); [Mora, 2002](#)).

Anatómicamente, la corteza prefrontal tiene un importante papel en la planificación, control, evaluación, etc., del aprendizaje y, por tanto, se ve implicada en el uso de las estrategias de aprendizaje. Recordamos en este punto que la corteza prefrontal dorsolateral se ve involucrada en la programación de los movimientos sacádicos y en el contexto de las estrategias de aprendizaje tiene una función esencial en el procesamiento de reforzadores así como en la planificación de las conductas dirigidas a obtener dichas metas ([Bentosela y Mustaca, 2003](#)), por lo que es evidente la repercusión de las funciones ejecutivas en la eficacia de las estrategias de aprendizaje, considerando componentes como la memoria de trabajo ([López, 2011](#)).

Por otro lado, se señala que el uso de las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico ha sido muy estudiado, sobre todo, desde finales del siglo XX. Sin embargo, la mayoría de investigaciones incluyen una muestra universitaria o postgraduada ([Camarero, Martín y Herrero, 2000](#)).

Existen algunos estudios con muestra adolescente, como el de [Tejedor, González y García \(2008\)](#), quienes pusieron de manifiesto la importancia de intervenir en el uso de las estrategias con el fin de optimizar el rendimiento a través del estudio de las estrategias que los estudiantes ponen en marcha al aprender con la aplicación del cuestionario ACRA ([Roman y Gallego, 2008](#)). Con este instrumento se valora el uso que los estudiantes hacen de las estrategias cuando aprenden clasificándolas en cuatro escalas (de adquisición, de codificación, de recuperación y de apoyo). Estos investigadores encontraron que las estrategias atencionales de exploración eran aquellas que se relacionaban en mayor medida con el rendimiento y, además, que el uso de estas estrategias sufre un ligero decremento a lo largo de los cursos de la etapa secundaria. Otros autores como [Brenlla, Porto y Barca \(2008\)](#), ponen de manifiesto en sus trabajos el impacto de las estrategias de apoyo sobre el rendimiento académico ([Bolívar y Rojas, 2015](#); [Kholer, 2013](#)). Por su parte, [Martín-Antón, Marugán, Catalina y Carbonero \(2013\)](#), señalan que son las estrategias de elaboración las que están más implicadas en el tipo de aprendizaje que se desarrolla en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ya que las investigaciones reconocen que facilitan el mejor procesamiento de la información y, en consecuencia, su mejor recuperación.

Además, otros estudios hacen referencia a la implicación de las variables contextuales como mediadoras en las estrategias de aprendizaje y finalmente en el rendimiento académico. [Cid \(2008\)](#) indica que la más importante de estas variables es el interés por la tarea o el esfuerzo del estudiante. Por su parte, [Cama-](#)

[rero et al. \(2000\)](#), encontraron en su estudio que los estudiantes con mayor rendimiento académico utilizan más estrategias metacognitivas, socioafectivas y de control que quienes no. En el presente trabajo se estudiará una de estas variables, como es la ansiedad, por su repercusión en la eficacia del aprendizaje.

En conclusión, numerosas investigaciones se han centrado en el estudio de las estrategias cognitivas y afectivas y de su influencia en el rendimiento pero son muy pocos los trabajos que relacionan las habilidades de pensamiento con los procesos neuropsicológicos del aprendizaje, a pesar de la conveniencia de aplicar los conocimientos que aporta la neuropsicología para mejorar el aprendizaje y aplicarlo en la educación ([Béjar, 2014](#); [Cid, 2008](#); [De la Barrera y Donolo, 2009](#); [Martín-Lobo, 2015](#); [Tokuhama-Espinosa, 2008](#)). A través de las neurociencias un educador puede conocer de manera más amplia el cerebro, pudiendo, a partir de esto, mejorar el proceso de enseñanza. De ahí la importancia de estudios como el presente, que se dirijan al análisis profundo de estas variables, así como en su repercusión en el rendimiento académico.

Las repercusiones de la ansiedad

La ansiedad escolar es definida como un conjunto de síntomas que se agrupan en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras emitidas por un individuo ante situaciones escolares que son percibidas como amenazantes y/o peligrosas ([García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteaquido y Redondo, 2008](#)). Recientes investigaciones coinciden en afirmar que la elevada ansiedad frente a los exámenes está asociada a la baja habilidad para el estudio y al uso de estrategias superficiales de procesamiento de la información, existiendo influencias recíprocas entre dichas variables ([Hernández-Pozo, Coronado, Araújo y Cerezo, 2008](#)).

Sin embargo, [Contreras et al. \(2005\)](#), en sus estudios evidenciaron que la autoeficacia está asociada directamente con el rendimiento académico general, mientras que la ansiedad, no. Por lo general, los estudiantes ansiosos se concentran más en la dificultad de la tarea que en el dominio académico, se centran con mayor frecuencia en sus inhibiciones personales, emocionales, así como en los fallos que han tenido en su desempeño previo ([Rivas, 1997](#)). En esta misma línea argumental, diversos investigadores han realizado acercamientos a los modelos explicativos de la ansiedad, como, por ejemplo, [Eysenck, Santos, Derakshan y Calvo \(2007\)](#) para quienes la asunción de que la ansiedad aumenta la atención prestada a estímulos relacionados con la amenaza (y a la decisión de cómo responder en las circunstancias que provocan ansiedad) significa que la ansiedad reduce el foco de atención en la tarea corriente.

Por su parte, las estructuras cerebrales generalmente investigadas son el sistema septo-hipocámpal (con la amígdala) y los córtex temporal y prefrontal ([García et al., 2007](#)). Por ejemplo, estudios estructurales con imágenes de resonancia magnética han revelado correlaciones neurales importantes de los trastornos de ansiedad con el hipocampo, la amígdala y la corteza prefrontal ([Hasler, Drevets, Manji, y Charney, 2004](#)).

Asimismo, en la actualidad, se acepta que las emociones son controladas por un circuito nervioso que amplifica y mantiene las reacciones emocionales. Este circuito integra el hipotálamo, desde donde parten las reacciones viscerales (hambre, sed, temperatura, sueño, etc.), la amígdala, que controla la expresión del comportamiento, la corteza cingulada, que produce la conciencia de la emoción, y el hipocampo, que participa en la memoria de las emociones ([Castro-Sierra, León, Domínguez, y Rivera, 2007](#)). Específicamente, el eje hipotálamo-pituitaria-adrenal (HPA) ha

sido implicado en la patogénesis de la ansiedad. La hormona de liberación de corticotrofina (CRH) es el mediador primario de la actividad HPA. El estrés induce la liberación de CRH del hipotálamo, que causa la liberación de adrenocorticotrofina de la glándula pituitaria y por último conduce a la liberación de hormonas glucocorticoides del estrés de la glándula suprarrenal ([Miller y O'Callaghan, 2002](#)).

En la literatura científica revisada también es común distinguir entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado. Así las cosas, el modelo estado-rasgo, tal y como se entiende en la actualidad, fue desarrollado inicialmente por [Cattell y Scheer \(1961\)](#). Este modelo distingue dos aspectos fundamentales de la ansiedad: la ansiedad como un estado emocional transitorio y la ansiedad como un estado más permanente, que corresponde a un rasgo de la personalidad.

Por un lado, la ansiedad-estado podemos describirla como sentimientos subjetivos conscientemente percibidos como inadecuados y la tensión acompañada de un aumento de la activación (excitación) en el sistema nervioso autónomo. Por tanto, se conceptualiza como un estado en el que se da un patrón transitorio de emociones creadas por un ambiente estresante, incluyendo síntomas fisiológicos y de aprensión, preocupación y tensión ([Clarke, McLeod y Shirazee, 2008](#)). Por otro lado, la ansiedad-rasgo se define como una predisposición en el comportamiento, independiente del tiempo, lo que lleva a una tendencia para percibir una amplia gama de situaciones como peligrosas o amenazantes. Así, la ansiedad-rasgo se refiere a las diferencias individuales relativamente estables en la propensión a la ansiedad ([Clarke et al., 2008](#)). En consonancia con lo señalado, las puntuaciones de ansiedad-rasgo son menos sensibles a los cambios debido a situaciones ambientales y se mantienen relativamente constantes a lo largo del tiempo ([Hackfort y Schwenkmezger, 1993](#)). Es por ello por lo que la teoría neurofisiológica que explica la ansiedad-rasgo pretende caracterizarla en términos del funcionamiento del sistema nervioso central ([Calvo y Cano-Vindel, 1997](#)), defendiendo que la susceptibilidad en relación con la ansiedad depende del aumento de reactividad del sistema de inhibición comportamental, que implica sobre todo al sistema septohipocámpal.

Específicamente, autores como [Furlán, Sánchez, Heredia, Piemontesi e Illbele \(2009\)](#) analizaron cuatro dimensiones de ansiedad (preocupación, emocionalidad, interferencia y falta de confianza) y las estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios y se halló que los estudiantes con más ansiedad utilizaban estrategias de repetición y búsqueda de ayuda académica y los de baja ansiedad, estrategias de estudio reflexivo, lo cual repercutía en su rendimiento. En su caso, [Soto, Da Cuña, Gutiérrez y González \(2012\)](#) estudiaron las relaciones entre el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas y la percepción de los estresores académicos. Entre las conclusiones que destacan, señalamos que encontraron que las estrategias de elaboración o planificación no afectan a la percepción de los estresores académicos. Mientras que la estrategia de memorización actúa como factor de riesgo y la estrategia de selección como un factor atenuante.

Así pues, la evidencia empírica reciente ([Delgado, et al., 2018](#); [González Frago, Guevara Benítez, Jiménez Rodríguez y Alcazar Olán, 2018](#)), pone de relieve que los niveles de ansiedad escolar se incrementan sustancialmente en estudiantes de E.S.O. y que esto afecta significativamente al rendimiento ([Rodríguez y Rosquete, 2018](#)). En esta línea, algunas investigaciones han encontrado que es alrededor de los 11-12 años cuando se encuentran los niveles más elevados, coincidiendo en atribuir este aumento a mayores exigencias educativas ([Tejero, 2006](#)).

Por último, y como se ha podido comprobar, a pesar de la relevancia de las habilidades visuales, las estrategias de apren-

dizaje y la ansiedad en el contexto de la Neuropsicología y la Educación, son escasas las investigaciones dedicadas al estudio de las relaciones entre estas variables, así como en su impacto sobre el rendimiento. Partiendo de esta carencia, en este trabajo el *objetivo general* fue llevar a cabo una investigación para analizar los movimientos oculares sacádicos, las estrategias de aprendizaje y la ansiedad que manifiestan los alumnos de 1º E.S.O., la relación entre las variables y comprobar su repercusión en el rendimiento académico de la asignatura de Lengua Castellana.

A partir de este objetivo general, se proponen como objetivos específicos los siguientes:

- Analizar los movimientos sacádicos, las estrategias de aprendizaje que ponen en marcha y el nivel de ansiedad de los participantes de este estudio.
- Estudiar las relaciones entre los movimientos sacádicos, las estrategias de aprendizaje, la ansiedad-estado, la ansiedad-rasgo y el rendimiento académico en la asignatura de Lengua Castellana.
- Comparar ambos grupos (alto y bajo rendimiento) en cuanto a las variables indicadas (movimientos sacádicos, estrategias de aprendizaje, ansiedad-estado y ansiedad-rasgo).

Por otro lado, tomando como referencia los objetivos anteriormente señalados, se han formulado las hipótesis mencionadas a continuación:

- H₁: Se espera hallar niveles adecuados, dentro de los valores promedio, en relación con los movimientos sacádicos al leer, el uso de las estrategias de aprendizaje y el nivel de ansiedad de la muestra.
- H₂: Se espera encontrar una relación significativa entre la eficaz funcionalidad visual, la adecuada puesta en marcha de estrategias de aprendizaje y un bajo nivel de ansiedad.
- H₃: Se espera encontrar que los alumnos con alto rendimiento académico presenten una mayor fluidez lectora, pongan en marcha estrategias de aprendizaje de manera adecuada y presenten niveles bajos de ansiedad en comparación con los alumnos con un bajo rendimiento.

Método

Diseño

Se trata de un estudio no experimental, descriptivo, de tipo correlacional y comparación de grupos. La variable independiente era el rendimiento académico, con dos niveles: alto y bajo, siendo las variables dependientes tres: los movimientos sacádicos, las estrategias de aprendizaje y el nivel de ansiedad.

Participantes

Los sujetos participantes estaban matriculados en el curso 1º E.S.O, en un colegio concertado de nivel sociocultural y económico medio-alto de la ciudad de Valladolid. El centro es de línea dos en Educación Infantil y de línea tres en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Se realizó un muestreo incidental del que resultó un total de 69 sujetos participantes, 33 mujeres y 36 varones, con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años (M = 13,16; SD = 0,92). Todos ellos participaron de manera voluntaria, con autorización de los padres y/o tutores y

ninguno de ellos presentaba Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Los alumnos fueron divididos en dos grupos en base a su rendimiento en Lengua, alumnos con alto rendimiento (37 sujetos; 53,62%) y alumnos con bajo rendimiento (32 sujetos; 46,38%).

Variables e Instrumentos de recogida de información

La variable independiente del presente estudio es el rendimiento académico en Lengua, mientras que las variables dependientes son: Movimientos oculares sacádicos, estrategias de aprendizaje, ansiedad estado y ansiedad rasgo. Con el fin de evaluar la funcionalidad visual se utilizó la Prueba de *King-Devick*. Este *test* valora la función oculomotora en base a la velocidad y número de errores con la que se ven, reconocen y verbalizan una serie de 40 números dispuestos horizontalmente. El *test King-Devick* fue elaborada por [King y Devick \(1976\)](#) para niños de edades comprendidas entre los 6 y los 15 años. Consta de cuatro tarjetas, una de ellas de demostración y las tres restantes para evaluar la funcionalidad visual a través de la lectura de ocho líneas con cinco números en cada una de ellas. Los números se presentan separados de forma aleatoria para conseguir que los movimientos oculares que hacen los niños sean similares a los que ponen en marcha durante el proceso lector. Se anota tanto el tiempo empleado por el participante en cada tarjeta como el número de errores cometidos para finalmente compararlo con los baremos establecidos por edad. El coeficiente de fiabilidad de la prueba *KD* es elevado ($\alpha = 0,97$).

La evaluación de las estrategias de aprendizaje se realizó a través de la escala de estrategias de aprendizaje *ACRA* ([Román y Gallego, 2008](#)). Este cuestionario de respuestas cerradas está compuesto por cuatro escalas independientes: Adquisición (siete estrategias), Codificación (trece estrategias), Recuperación (cuatro estrategias) y Apoyo al procesamiento (nueve estrategias). El estudiante debe contestar a cada uno de los ítems que se presentan a través de una escala Likert de cuatro opciones que varían entre “nunca o casi nunca” y “siempre”. Para cada una de las escalas se obtiene una puntuación directa que se transforma en base a los baremos de la prueba en puntuación centil. El coeficiente de fiabilidad de la escala *ACRA* total es alto ($\alpha = 0,97$).

Para la evaluación de la variable ansiedad, se aplicó la adaptación española del “Cuestionario de ansiedad estado-rasgo” (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) ([Spielberger, et al., 1970](#)). Este instrumento es un autoinforme de 40 ítems que evalúa, por un lado, la ansiedad como estado (transitoria) y, por el otro, la ansiedad como rasgo (estable). Cada subescala de la prueba es independiente y está formada por 20 ítems de respuesta tipo Likert con cuatro niveles que varían desde “casi nunca/nada” hasta “siempre/casi siempre”. La puntuación de cada escala puede encontrarse entre 0 y 60 y en muestras españolas, los niveles de consistencia interna se encuentran entre 0,84 y 0,93.

Procedimiento

Primeramente, se llevó a cabo una entrevista inicial con la Orientadora de Secundaria y los Jefes de Estudio del centro educativo para exponer los objetivos del estudio y solicitar permiso para la aplicación de los instrumentos mencionados en la muestra descrita. Posteriormente, se presentó al director del centro la solicitud de colaboración por escrito.

Una vez autorizado el estudio, se envió una carta informativa a todas las familias de los alumnos seleccionados para expli-

carles en términos generales el estudio y solicitar por escrito el consentimiento informado para autorizar a sus hijos a participar.

Los instrumentos *STAIC* y *ACRA* fueron administrados colectivamente en el aula en horas de la mañana, en presencia del tutor del grupo, en 3 sesiones distintas de una duración aproximada de 60 minutos cada una (una sesión por cada clase). El orden de aplicación fue primero el *STAIC* y posteriormente la *ACRA*. Los alumnos indicaron sus datos personales y a continuación se leyeron en voz alta las instrucciones, resaltando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. La autora del trabajo estuvo presente durante la administración de las pruebas para aclarar posibles dudas y verificar que se cumplimentaba correctamente por parte de los estudiantes.

La prueba *K-D* fue administrada por dos evaluadoras (una de las autoras del estudio y la otra orientadora del colegio), durante 3 sesiones (3 horas aproximadamente) distintas en cada uno de los despachos de orientación del colegio, saliendo los alumnos de manera individual de su grupo-clase. Los estímulos del *test K-D* se han presentado en 4 hojas de papel tamaño A-4 plastificadas, correspondiendo a la carta de demostración, carta I, II y III, registrándose el tiempo y los errores de cada sujeto evaluado.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se ha empleado el Paquete Estadístico SPSS versión 22. El análisis del estudio está basado en la estadística de tipo descriptivo y correlacional y de comparación de grupos. Para ello se han calculado diferentes índices estadísticos tras comprobar previamente los principios de normalidad de las variables de estudio a través de la prueba no paramétrica Kolmogorov-Smirnov: Tiempo en *KD* ($Z=0,90$; $p=0,40$); Errores en *KD* ($Z=1,90$; $p=0,30$); escala de adquisición ($Z=0,75$; $p=0,63$); escala de codificación ($Z=0,82$; $p=0,51$); escala de recuperación ($Z=0,48$; $p=0,98$); escala de apoyo ($Z=0,92$; $p=0,37$); escala de ansiedad-estado ($Z=1,18$; $p=0,13$); escala de ansiedad-rasgo ($Z=0,92$; $p=0,37$). En primer lugar, a nivel descriptivo, se han analizado la media y la desviación típica de las puntuaciones obtenidas en cada una de las variables. En segundo lugar, se halló el Coeficiente de Correlación de Pearson, que mide la relación entre variables. En tercer lugar, para la comparación de los grupos se ha empleado la prueba *ANOVA*, que nos permite comparar la media de las variables estudiadas en los dos grupos independientes, en este caso, en el grupo de alto y de bajo rendimiento. En este análisis se han incluido como covariables el sexo y la edad de los participantes con el fin de controlar posibles efectos de las mismas sobre los resultados.

Resultados

Análisis descriptivo

A continuación, se presentan las medias y desviaciones típicas obtenidas por la muestra en cada uno de los aspectos evaluados.

Como puede verse en la Tabla 1, los alumnos cometieron escasos errores en la prueba *K-D* y la media del tiempo requerido para completar dicha prueba se encuentra dentro de los valores considerados medios por lo que la muestra del estudio se adecua a los valores estandarizados. En cuanto a las escalas de la prueba *ACRA*, la media de las puntuaciones en cada una de las escalas, así como a total, se encuentra también en valores promedios. Por último, el nivel de ansiedad-estado es elevado y el nivel de ansiedad-rasgo se encuentra en unos valores medios.

Tabla 1. Análisis descriptivos.

Variable	Media	Desviación típica
Nota	5,03	1,96
Tiempo K-D	52,09	9,18
Errores K-D	0,45	0,76
ACRA Global	300,13	59,59
Adquisición	52,87	9,69
Codificación	106,52	24,89
Recuperación	46,83	10,35
Apoyo	93,91	21,79

Análisis de correlación

Por su parte, en la Tabla 2 muestra las correlaciones entre las distintas variables:

Tabla 2. Análisis correlacionales realizados.

criterio	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) Nota	1	-0,04	-0,06	-0,03	-0,02	-0,04	-0,04	0,00	0,00	-0,35**
(2) Tiempo K-D		1	0,15	-0,22	-0,10	-0,18	-0,15	-0,28*	-0,11	0,01
(3) Errores K-D			1	0,01	0,02	-0,01	-0,04	0,05	-0,12	0,03
(4) ACRA global				1	0,74*	0,93*	0,90*	0,91*	0,14	-0,05
(5) Adquisición					1	0,63*	0,57*	0,58*	-0,04	-0,05
(6) Codificación						1	0,81*	0,75*	0,11	-0,07
(7) Recuperación							1	0,81*	0,04	0,02
(8) Apoyo								1	0,26*	-0,05
(9) Ansiedad Estado									1	0,15
(10) Ansiedad Rasgo										1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Como puede advertirse en la tabla superior, los resultados muestran una correlación significativa negativa entre las estrategias de apoyo al aprendizaje y el tiempo empleado en la prueba K-D, y una correlación significativa positiva entre las estrategias de apoyo y la ansiedad-estado. También se detecta una correlación significativa negativa entre la ansiedad-rasgo y el rendimiento académico en Lengua.

Análisis de comparación entre grupos

En este caso, en la Tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos del grupo de alto y bajo rendimiento. Según se observa, los grupos de alto y bajo rendimiento obtienen medias similares en todas las variables medidas excepto en el nivel de ansiedad rasgo.

Finalmente, en la Tabla 4 se muestra la comparación de las variables (movimientos oculares sacádicos, estrategias de aprendizaje y ansiedad) entre los grupos de alto y bajo rendimiento.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables en grupos bajo y alto rendimiento.

Criterio	Grupo			
	Bajo rendimiento (N=32)		Alto rendimiento (N=37)	
	M	DT	M	DT
Tiempo K-D	52,47	7,44	51,76	10,54
Errores K-D	0,50	0,80	0,41	0,72
ACRA (Global)	301,91	48,26	298,59	68,53
Adquisición	53,09	8,51	52,68	10,72
Codificación	107,69	21,43	105,51	27,79
Recuperación	47,31	9,74	46,41	10,97
Apoyo	93,81	17,9	94	24,91
AE	35,5	4,75	35,49	3,83
AR	38,69	8,16	32,81	7,93

Tabla 4. Comparación de grupos.

Criterio	F	p	η^2_p
Tiempo KD	0,10	0,75	0,02
Errores KD	0,26	0,61	0,04
ACRA global	0,11	0,75	0,02
Adquisición	0,03	0,86	0,00
Codificación	0,13	0,72	0,02
Recuperación	0,13	0,72	0,02
Apoyo	0,01	0,97	0,00
AE	0,01	0,98	0,00
AR	9,17*	,00	0,12

*p<0,05

En cuanto a la comparación entre los grupos, se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de alto y bajo rendimiento en la variable ansiedad-rasgo con un tamaño del efecto moderado.

Discusión

El objetivo general de este estudio era analizar la relación entre los movimientos oculares sacádicos, las estrategias de aprendizaje y la ansiedad, así como su influencia sobre el rendimiento académico en Lengua en alumnos de ESO. A partir de los resultados obtenidos se han encontrado ciertas tendencias que resaltan las relaciones entre las variables estudiadas, así como su relevancia en el rendimiento de los alumnos, y que van en la línea de estudios previos ya realizados en este campo (Delgado et al., 2018; Lacámara, 2016; Martín-Lobo et al., 2018).

En cuanto a la primera hipótesis planteada, a nivel descriptivo encontramos que los alumnos de la muestra cometieron escasos errores en la prueba K-D y el tiempo medio de ejecución se encontraba dentro de los valores estandarizados. En cuanto a las escalas de la prueba ACRA, obtuvieron resultados que pueden situarse en el intervalo de la mitad superior de las puntuaciones. Respecto a la ansiedad, mostraron un mayor nivel en la ansiedad-estado que en la ansiedad-rasgo, llegando la primera a percentiles muy elevados. Este último resultado apoya los ya encontrados previamente por autores como González Frago y sus colaboradores en 2018 con alumnos de secundaria y pone de relieve la relevancia de atender a factores socioemocionales en los estudiantes de secundaria.

A partir de la segunda hipótesis planteada se esperaba encontrar una relación significativa entre la eficaz funcionalidad visual, la adecuada puesta en marcha de estrategias de aprendizaje y un bajo nivel de ansiedad. A la vista de los resultados, esta suposición se cumple tan solo parcialmente, ya que no se da una correlación significativa entre el tiempo de ejecución de la prueba K-D y las puntuaciones globales de la escala ACRA. Sin embargo, se ha observado una relación negativa entre el tiempo de ejecución de la prueba K-D y una de las escalas que integran la ACRA, la escala de apoyo al proceso de aprendizaje, es decir, los alumnos que ponen en marcha más estas estrategias son los que suelen consumir menos tiempo en la prueba K-D. Adicionalmente, se ha encontrado una correlación significativa negativa, entre la ansiedad-rasgo y el rendimiento académico en Lengua, lo que va en la línea de los trabajos realizados por Rodríguez y Rosquete (2018), que ya encontraron una relación entre el nivel de ansiedad de los estudiantes y su rendimiento académico

global. También existe una correlación significativa, en este caso positiva, entre las estrategias de apoyo y la ansiedad-estado. La relación entre ambas variables es coherente, puesto que las estrategias de apoyo integran las estrategias metacognitivas, socio-afectivas y motivacionales (Román y Gallego, 2008).

La tercera hipótesis del estudio también se cumple parcialmente, puesto que no se han observado diferencias significativas respecto a la funcionalidad visual y las estrategias de aprendizaje entre el grupo de alto y bajo rendimiento, hecho que contrasta con investigaciones previas en el campo (Lacámara, 2016; Martín-Lobo et al., 2018). Un posible factor explicativo a este hecho puede estar relacionado con la valoración del rendimiento de la asignatura de lengua, ya que se ha tomado como valor cuantitativo la nota media obtenida, de manera que se podrían obtener otros resultados si este valor incluyese diferentes porcentajes desglosando el rendimiento en cada una de los criterios de evaluación considerados (comprensión lectora, velocidad lectora, expresión escrita, reglas gramaticales, expresión oral, etc.), en los que tiene una incidencia más directa la funcionalidad visual, por ejemplo. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, es necesario incidir mayormente en el estudio de su posible repercusión en el rendimiento global de los estudiantes, así como en las diferentes áreas, tal y como encontraron Martín-Lobo y sus colegas (2018) en su reciente estudio.

Como se ha analizado en el párrafo previo, algunos de los resultados de este estudio no estarían en consonancia con la investigación previa sobre la base neuropsicológica del fracaso escolar, donde se pone de manifiesto que los alumnos que suspenden asignaturas tienen un menor nivel de desarrollo en factores visuales, auditivos, motrices, espacio-temporales, de lenguaje y de memoria, con una diferencia significativa a favor de los estudiantes que aprobaban en todas las asignaturas (Martín-Lobo et al., 2018; Santiuste, Martín-Lobo y Ayala, 2006). Por este motivo, resulta esencial continuar avanzando en este campo para poder clarificar en mayor medida las repercusiones de las variables neuropsicológicas en el rendimiento académico.

A diferencia de los resultados analizados hasta ahora en cuanto a la tercera hipótesis, en este estudio sí se han encontrado diferencias significativas entre ambos grupos en la variable ansiedad-rasgo, como ya puso de manifiesto Lacámara (2016). Recordamos que entendemos por ansiedad-rasgo la predisposición en el comportamiento, independiente del tiempo, lo que lleva a una tendencia para percibir una amplia gama de situaciones como peligrosas o amenazantes y por tanto repercute de manera sostenida en el rendimiento. La ansiedad-estado la podemos describir como un estado en el que se da un patrón transitorio

de emociones creadas por un ambiente estresante, incluyendo síntomas fisiológicos y de aprensión, preocupación y tensión (Clarke et al., 2008). En esta línea, otras investigaciones previas (Contreras y otros, 2005), ya evidenciaron que la autoeficacia está asociada directamente con el rendimiento académico general. Además, los estudiantes ansiosos se concentran más en la dificultad de la tarea que en el dominio académico, se centran con mayor frecuencia en sus inhibiciones personales, emocionales, así como en los fallos que han tenido en su desempeño previo (Rivas, 1997), por lo que es evidente que tienen un mayor nivel de ansiedad mantenido en el tiempo.

En síntesis, los resultados de este estudio ofrecen indicios acerca de la existencia de relaciones entre las estrategias de apoyo y el tiempo empleado en la prueba K-D; entre las estrategias de apoyo y la ansiedad-estado y entre la ansiedad-rasgo y el rendimiento en la asignatura de Lengua. Respecto a la comparación de grupos, podemos decir, aunque con cautela, que los estudiantes que presentan un elevado nivel de ansiedad-rasgo rinden menos que aquellos con bajo nivel, lo cual debe ser tenido en cuenta a la hora de intervenir con los estudiantes en el contexto educativo.

Atendiendo a los resultados de esta investigación y a otros trabajos previos que apuntan a la relación e influencia de estas variables en el rendimiento, podemos corroborar la importancia de la enseñanza explícita de las estrategias neuropsicológicas en el aula ya que son necesarias para aprender a aprender (Muelas, 2015). Ayuda a que las clases sean activas, flexibles y tendientes a lograr aprendizajes significativos, mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y eleva el rendimiento académico y personal de los alumnos (Northon, 2012).

Además, los datos de esta investigación revelan la importancia de trabajar los aspectos motivacionales y afectivos en los alumnos, que a veces no se trabajan explícitamente debido a la carga curricular de las asignaturas.

La edad de los estudiantes de secundaria implica cambios que a menudo repercuten de manera negativa en los alumnos (mayores exigencias curriculares, cambios organizativos, mayor número de profesores y asignaturas, etc.), lo que desencadena situaciones estresantes que vulneran la estabilidad y el bienestar de los alumnos e influyen en el rendimiento académico. Si a esto añadimos los grandes cambios personales, de desarrollo neuropsicológico, y sociales de la pubertad, tenemos el contexto idóneo para realizar propuestas educativas de prevención que asuman las características neuropsicológicas de los adolescentes y ofrezcan un programa que potencie los talentos e inhiba los comportamientos menos adaptativos.

Dentro de los retos educativos actuales, aún quedan muchos aspectos que requieren de la investigación rigurosa y de su aplicación en la facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el diseño curricular de un modelo pedagógico ajustado a la realidad neuropsicológica y educativa. Como hemos reflejado en líneas precedentes, queda un largo, a la vez que necesario, camino por explorar en el terreno de la integración entre la promoción de aspectos educativos, tanto cognitivos como motivacionales y emocionales, y la mejora de aspectos neuropsicológicos, como la funcionalidad visual o los procesos superiores implicados en el procesamiento de la información, con el fin de promover un óptimo rendimiento integral en nuestros alumnos.

Limitaciones y prospectiva

En cuanto a las limitaciones encontradas en la realización del presente estudio, una de ellas ha sido el reducido tamaño de la muestra, puesto que se considera necesario seleccionar un mayor número de sujetos y que procedan de diferentes contextos edu-

cativos para obtener resultados generalizables a una población mayor. Respecto a las pruebas de evaluación aplicadas, existe un sesgo notable de la escala ACRA ya que evalúa la conducta estratégica de los alumnos sin referencia a la percepción que estos tienen sobre la relación entre lo que hacen y las metas hacia las que se encaminan, lo que constituye un olvido evidente de la dimensión intencional y metacognitiva esencial del pensamiento estratégico (Bernard, 1999). Además, tanto la STAIC y la ACRA se presentan en formato autoinforme por lo que las valoraciones son afirmaciones de los propios alumnos.

A nivel del análisis de datos y la interpretación de los resultados, tanto el reducido tamaño de la muestra que comentábamos como ciertas limitaciones a nivel metodológico y de análisis (no llevar a cabo prueba de contraste, que los resultados hayan estado en parte mediados por la sobrestimación o el hecho de realizar análisis correlacionales), han podido derivar en que los resultados no hayan sido del todo interpretables y concluyentes.

Por tanto, con el fin de solventar las dificultades descritas, se propone como prospectiva, en primer lugar, ampliar en número y variedad la muestra, en segundo lugar, la inclusión de otras variables de estudio complementarias como el autoconcepto, el nivel de autoestima, el rendimiento obtenido en otras asignaturas, la motivación, los hábitos de estudio, etc. Y, en último lugar, la realización de análisis de datos más exhaustivos tales como análisis de regresión como sustitución de las correlaciones. Con todo ello se pretendería obtener un conocimiento más amplio y consistente para poder diseñar programas de intervención neuropsicológicos que permitan trabajar de manera integrada la funcionalidad visual, las estrategias de aprendizaje y el nivel de ansiedad ante los estudios de alumnos de ESO, basado en las intervenciones desarrolladas en el campo de la Neuropsicología y la Educación en los últimos tiempos (Martín-lobo, 2015).

Referencias bibliográficas

- Ballén, J. B. (2016). *Relación entre la funcionalidad visual, la funcionalidad auditiva y la atención para el aprendizaje* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), La Rioja.
- Béjar, M. (2014). Neuroeducación. Padres y Maestros, *Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 355, 49-53.
- Beltrán, J., Pérez, L. F. y Ortega, M. L. (2006). *CEA. Cuestionario de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Bentosela, M. y Mustaca, A. E. (2003). El papel de la corteza prefrontal en la motivación y en la conducta intencional. *Suma Psicológica*, 10(2), 153-166.
- Bernard, J. A. (1999). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Bolívar, J. M. y Rojas, F. (2015). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación a Distancia*, 1(44), 1-13.
- Calvo, M. G. y Meseguer, E. (2002). Eye movements and processing stages in Reading. Relative contribution of visual, lexical and contextual factors. *The Spanish Journal of Psychology*, 5(1), 66-77.
- Calvo, M. y Cano-Vindel, A. (1997). The nature of trait anxiety: Cognitive and biological vulnerability. *European Psychologist*, 4, 301-312.
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Castro-Sierra, E., León, F. C. P., Domínguez, L. F. G. y Rivera, A. P. (2007). Neurotransmisores del sistema límbico. Hipocampo. GABA y memoria. Segunda parte. *Salud Mental*, 5, 47-54.

- Cattell, R. B. y Scheier, I. H. (1961). *The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety*. New York: Ronald Press.
- Cid, C. (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en estudiantes. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(3), 100-200. Recuperado el (30 de abril de 2014) de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160305>.
- Clarke, P., MacLeod, C. y Shirazee, N. (2008). Prepared for the worst: Readiness to acquire threat bias and susceptibility to elevate trait anxiety. *Emotion*, 1, 47-57.
- Contreras, F., Espinosa, J. A., Esquerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194.
- De la Barrera M.L., y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en los contextos de aprendizaje, *Revista digital Universitaria*, 10(4) 2-24.
- Delgado, B., Aparisi, D., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., Estévez, E., Marzo, J. C. y Inglés, C. J. (2018). Academic goals and learning strategies in secondary education Spanish students with social anxiety/Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria con ansiedad social. *Estudios de Psicología*, 39(1), 58-80.
- Díaz, S. B., Gómez, A., Jiménez, C., y Martínez, M. P. (2004). *Bases Optométricas para una lectura eficaz*. (Trabajo Fin de Máster en Optometría y entrenamiento visual). Centro de Optometría Internacional, Madrid.
- Eysenck, M. W., Santos, R., Derakshan, N. y Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 2, 336-353.
- Furlán, L. A., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S. e Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 5(5), 117-124.
- Gallardo, J. R. y Gallego, J. L. (2003). *Manual de Logopedia Escolar*. Madrid. Editorial Aljibe.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C. y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology*, 16, 413-437.
- Gila, L., Villanueva, A. y Cabeza, R. (2009). Fisiopatología y técnica de registro de los movimientos oculares. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 32(3), 9-26.
- González, C., Guevara, Y., Jiménez, D. y Alcázar, R. J. (2018). Relationship between Assertiveness, Academic Performance and Anxiety in a Sample of Mexican Students in Secondary Education. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 116-138.
- Hackfort, D. y Schwenkmezger, N. (1993). Anxiety. En R. Singer, (Ed.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 328-364). New York: Macmillan Publishing.
- Hasler, G., Drevets, W. C., Manji, H. K. y Charney, D. S. (2004). Discovering endophenotypes for major depression. *Neuropsychopharmacology*, 29, 1765-1781.
- Hernández-Pozo, M. R., Coronado, O., Araújo, V. y Cerezo, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología* 11(1), 13-23.
- Herrera, L. F. (2007). Algunas consideraciones acerca de las bases neuropsicológicas de las estrategias de aprendizaje. *Revista Pedagogía Universitaria*, 12(2), 98-107.
- Jiménez, M. A. y Huidobro, A. (2003). *Cómo funciona mi cerebro*. Madrid: Acento.
- King, A. T. y Devick, S. (1976). *Test de valoración de los movimientos sacádicos de King-Devick*. Material no publicado.
- Kholer, J. L. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *Liberabit*, 19 (2), 277-288.
- Lacámara, J. L. (2016). *Relación entre eficacia en los movimientos sacádicos y proceso lector en estudiantes de currículo específico en educación secundaria*. Alicante: Editorial Área de Innovación y Desarrollo. Doi: <http://dx.doi.org/10.17993/DideInnEdu.2016.10>.
- López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: Aportes de la neuropsicología. *Cuaderno de Neuropsicología*, 5(1), 25-47.
- López-Higes, R., Rubio, S., Villoria, C. y Mayoral, J. A. (2001). Exploración cognitiva de la lectura I: Presentación de un nuevo instrumento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 457-495.
- Lorenzo, J. R. (2002). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Tercera parte: Procesos visuo-espaciales. *Interdisciplinaria*, 19(1), 1-19.
- Martín-Antón, L. J., Marugán, M., Catalina, J. J. y Carbonero, M. A. (2013). Estrategias de aprendizaje de elaboración. Entrenamiento y programas. *Aula Abierta*, 41(1), 49-62.
- Martín-Lobo, P. (2015). *Procesos y programas de neuropsicología educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría General Técnica: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/procesos-y-programas-de-neuropsicologia-educativa/ensenanza-neurologia/20612>
- Martín-Lobo, P., Martínez-Álvarez, I., Muelas, Á., Pradas, S. y Magreñán, A. (2018). A study of 16 years old student learning strategies from a neuropsychological perspective: An intervention proposal. *Trends in Neuroscience and Education*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.03.001>
- Martínez, I. (2015). Procesos y Programas neuropsicológicos para la lectura. En P. Martín Lobo. *Procesos y programas de neuropsicología educativa* (pp. 114-122). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría General Técnica: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/procesos-y-programas-de-neuropsicologia-educativa/ensenanza-neurologia/20612>
- Medrano, S. M. (2011). Influencia del sistema visual en el aprendizaje del proceso de lectura. *Revista Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 9(2), 91-103.
- Metsing, T. y Ferreira, J. (2008). Visual deficiencies in children from Mainstream and learning disabled schools in Johannesburg South Africa. *South African Optometric*, 67(4), 176-184.
- Miller, D. B. y O'Callaghan, J. P. (2002). Neuroendocrine aspects of the response to stress. *Metabolism*, 6, 5-10.
- Monereo, C. (Coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Mora, F. (2002). *¿Cómo funciona el cerebro?* Madrid: Alianza.
- Muelas, A. (2015). Procesos y Programas de habilidades superiores de pensamiento y de estrategias de aprendizaje. En P. Martín Lobo. *Procesos y programas de neuropsicología educativa* (pp. 100-113). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría General Técnica: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Northon, D. (2012). *Las estrategias de aprendizaje: Una necesidad hoy en día en los ambientes educativos*. Comunicación presentada en el Seminario Permanente de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Paulson, E. J. (2005). Viewing eye movements during reading through the lens of chaos theory: How reading is like the weather. *Reading Research Quarterly*, 40(3), 338-358.

- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Roces, C., González-Pienda, J. A., y Álvarez, L. (2002). Procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas. En J. A. González-Pienda, R. González Cabanach, J. C. Núñez y A. Valle, (Eds.), *Manual de Psicología de la educación* (pp. 95-116). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, D. R., y Rosquete, R. G. (2018). Relación entre perfil motivacional y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, 34, 199-217.
- Román, J. M. (1993). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje: secuencias, principios y validación. En C. Monereo, (Ed.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción* (pp. 169-194). Barcelona: Doménech.
- Román, J. M. y Gallego, S. (2008). ACRA. *Escalas de estrategias de aprendizaje* (4ª Edición). Madrid: TEA Ediciones.
- Rosselli, M. Matute, E., y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42 (4), 202-210.
- Rubin, G. S., y Feely, M. (2009). The role of eye movements during reading in patients with age-related macular degeneration (AMD). *Neuro-Ophthalmology* 33(3), 120-126.
- Santiuste, V., Martín-Lobo, P. y Ayala, C. (2006). *Bases neuropsicológicas del fracaso escolar*. Madrid: Furgaz.
- Soto, M., Da Cuña, I., Gutiérrez, M., y González, A. (2012, noviembre). *Percepción de estresores académicos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de fisioterapia*. Comunicación presentada en el I Congreso Virtual sobre Innovación Pedagógica y Praxis educativa (INNOVAGOGIA).
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1970). *STAI. Cuestionario de ansiedad estado-rasgo* (7ª ed. rev.). Madrid: TEA.
- Tejero, C. M. (2006). Temores vinculados a la vida escolar en estudiantes de secundaria: Un estudio empírico. *Organización y Gestión Educativa*, 14, 26-29.
- Tejedor, F.J., González, S.G. y García, M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), (123-132).
- Tokuhama-Espinosa, T. N. (2008). *The Scientifically Substantiated Art of Teaching: A Study in the Development of Standards in the New Academic Field of Neuroeducation (mind, Brain, and Education Science)*. East Eisenhower Parkway: ProQuest.
- Vernett, M., Yang, Q. y Kapoula, Z. (2011). Guiding Binocular Saccades during reading: A TMS Study of the PPC. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(5), 1-8.
- Zhang, H., Yan, H. M., Kendrick, K. M. y Li, C. Y. (2012). Both lexical and non-lexical characters are processed during saccadic eye movements. *PLoS ONE* 7(9): e46383. doi:10.1371/journal.pone.0046383.



Normas de publicación

Línea de la revista

Aula Abierta es una revista científica de carácter trimestral (enero-marzo; abril-junio; julio-septiembre y octubre-diciembre) que publica artículos inéditos sobre Educación, empíricos o teóricos, en español y/o inglés, relevantes para los investigadores o los profesionales de la Educación, a quienes va dirigida la revista. En general, más del 75% de los artículos publicados serán trabajos empíricos, que comuniquen resultados de investigación e innovación originales e interesantes para la comunidad científica. El resto, trabajos descriptivos sobre experiencias educativas innovadoras o de naturaleza teórica, serán publicados solo por propuesta o solicitud previa del Equipo de Dirección de la revista.

El objetivo principal de *Aula Abierta* es, por tanto, contribuir a la difusión de la investigación e innovación educativa de calidad que se realiza en territorio nacional (España). No obstante, la revista también está abierta a la publicación de trabajos internacionales, que resulten de interés y supongan una contribución relevante al campo de la Educación.

Envío de manuscritos

Los trabajos se enviarán a través de la plataforma www.uniovi.es/reunido/ en un formato editable, por ejemplo, Word. Específicamente se solicitarán los siguientes datos:

- Título, resumen y hasta 5 descriptores, en español e inglés.
- Nombre completo de cada uno de los autores, filiación (solo nombre de la institución, ciudad y país) y dirección de correo electrónico, además de la dirección completa de la institución del autor de correspondencia. En caso de que sea necesario, se incluirán los agradecimientos.
- Manuscrito anónimo completo a doble espacio. Al final de este documento deben incluirse las referencias bibliográficas (según el estilo APA, 6ª edición) y, en el caso de que las haya, las tablas en un formato editable y numeradas de manera consecutiva de acuerdo con el orden de citación en el texto. Además, cada una de ellas contendrá su propio título y las leyendas de las figuras.
- Figuras (fotografías, gráficas, dibujos y esquemas) se adjuntarán en documentos separados y numeradas de forma consecutiva, según el orden de citación en el manuscrito. Las fotografías o cualquier otra figura deben facilitarse siempre con la máxima resolución posible y en formato Excell, JPG o TIFF.

Ante cualquier duda o dificultad con respecto al procedimiento de envío, se ruega contactar con Lucía Álvarez Blanco (alvarezblucia@uniovi.es; aulaabierta@uniovi.es).

Normas de redacción

Al principio del manuscrito se incluirá, en español e inglés, y por este orden, su título, resumen con una extensión máxima de 250 palabras y cinco descriptores como máximo. Por su parte, el resumen se debe redactar en un único párrafo que, aún no estructurándose explícitamente en apartados independientes, debe contener la información esencial para comprender el contenido del artículo, a saber: 1) para estudios experimentales: objetivo, método, resultados, conclusiones y discusión y 2) para trabajos teóricos: planteamiento, desarrollo y conclusiones.

Las tablas y figuras se numerarán por orden de aparición y se citarán en el texto en el lugar en que los autores consideren pertinente; las tablas se añadirán al final del manuscrito en un formato que permita al equipo de edición introducir las modificaciones formales que resulten necesarias. En su caso, las figuras se subirán al sistema en archivos independientes.

Los manuscritos, elaborados en formato Word, no superarán las 7.000 palabras (incluyendo título, resumen, referencias bibliográficas, figuras, tablas y anexos). Estarán escritos con una fuente Times New Roman de tamaño de 12 puntos, interlineado de 1.5 puntos, márgenes de 3 cm y numeración en la parte inferior derecha.

Se aceptan artículos en español e inglés. La redacción de los manuscritos se deberá atener a las normas de publicación de la American Psychological Association (APA). A modo de ejemplo, algunas de estas normas son las siguientes (más información consultando el *Publication Manual of The American Psychological Association*, 2010, Sixth Edition: <http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx>).

- Los trabajos deben estar redactados en estilo impersonal.
- Los decimales de los textos en español se indicarán con coma y en los textos en inglés, con punto. En inglés, no se escribirá el cero antes del punto o de la coma cuando el valor máximo sea 1 (por ejemplo, en lugar de $r = -0.50$, se escribiría $r = -.50$ o en lugar de $\alpha = 0.912$ se escribiría $\alpha = .912$).
- Se debe evitar el uso de notas al pie. Nunca se utilizarán para escribir la referencia de una cita, ni para hacer una aclaración que pueda ser integradas en el texto.
- En citas solo se escribirá el primer apellido de cada autor, salvo que se trate de un apellido compuesto. Si una publicación tiene dos autores, se citan siempre ambos. Si tiene entre tres y cinco autores, la primera vez se citan todos y las siguientes solo el primer autor "et al.". Si tiene seis o más autores, ya desde la primera ocasión solo se cita el primero, seguido de "et al.". Cuando se citen a la vez varias publicaciones, deben aparecer ordenadas alfabéticamente, no cronológicamente.
- Las referencias aparecerán ordenadas alfabéticamente en el apartado denominado: "Referencias bibliográficas". Se

aconseja revisar ejemplos concretos en el último número editado por la Revista, así como el empleo y revisión de gestores de referencias como EndNote, RefWorks o Mendeley.

Se incluyen seguidamente algunos ejemplos de esta normativa de referencia:

- **Libros:**
Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- **Capítulos de libro:**
Crespo, I., Lalueza, J. L., Portell, M., y Sánchez, S. (2005). Microculture development and minority learning. En M. Nilsson y H. Nocon (Eds.), *School of tomorrow. Developing expansive learning environments* (pp. 27-62). Berna: Peter Lang.
- **Artículos de revista:**
Olivares, A., De León, C., y Gutiérrez, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de Educación Secundaria. El caso de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 81-92.

Evaluación de los manuscritos

Los trabajos que no cumplan las normas APA (sexta edición), así como el resto de indicaciones señaladas en este documento para los autores, serán directamente rechazados por el Comité Editorial, solicitando a estos que se ajusten a las pautas proporcionadas para, posteriormente, dar inicio al proceso de evaluación del manuscrito. En el caso de que esta segunda versión siga incumpliendo la normativa de la revista, el artículo será rechazado definitivamente. Cuando el trabajo cumpla con las normas aquí señaladas, el Editor, se responsabilizará de contactar con dos evaluadores, miembros de los Consejos Asesor Nacional o Internacional, o bien con expertos en la materia externos a la revista. En caso de discrepancia entre los dos evaluadores, el Editor podrá solicitar un nuevo informe a un tercer evaluador. Finalmente, y a la vista de los informes recibidos por ambos evaluadores, el Editor enviará a los autores del manuscrito la decisión editorial finalmente adoptada: 1) aceptación con realización de leves modificaciones, 2) aceptación si se incluyen las indicaciones de los revisores o 3) rechazo del artículo.

Cuando, a petición del Editor, los autores envíen una nueva versión de su artículo, los autores deben acompañarla de una carta de cambios en que se indique explícitamente cuáles de las modificaciones sugeridas se han realizado y cuáles no, justificando en este segundo caso el motivo.

Otros aspectos relevantes

Los trabajos remitidos a la revista Aula Abierta deberán ser inéditos, no haber sido enviados a otras publicaciones de manera simultánea, ni encontrarse en proceso de revisión o publicación externa. Los autores deben confirmar este hecho durante el proceso de envío del manuscrito a través de la plataforma de la Revista, siendo responsabilidad exclusiva suya el cumplimiento de esta norma. Adicionalmente, Aula Abierta utilizará software para la detección de plagio, publicación redundante o duplicada.

El autor de correspondencia es el responsable de garantizar que la autoría incluye los coautores apropiados, así como también que todos han aprobado la versión enviada del manuscrito y, en consecuencia, se muestran conformes con su envío a la revista.

En el cuerpo de la redacción, apartado "Método" del manuscrito (subapartado "Procedimiento"), se deben indicar explícitamente los permisos o consentimientos obtenidos para conseguir los datos, especialmente si la muestra está constituida por menores de edad. Con ello, el procedimiento seguido debe ser, en todo caso, acorde a la normativa vigente sobre protección de datos.

Durante el proceso de envío del manuscrito a través de la plataforma, el autor de correspondencia deberá describir aquellas relaciones financieras o personales que puedan tener los autores con otras personas u organizaciones y que pudieran dar lugar a un conflicto de intereses en relación con el artículo que se remite para publicación.

Para acceder a un desarrollo más amplio de los aspectos sobre el envío de manuscritos, normas de redacción, evaluación, aspectos éticos, comprobación previa de envíos, derechos de autor/a y declaración de privacidad, se recomienda visitar el siguiente enlace:

www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/about/submissions#onlineSubmissions



Author guidelines

Editorial line of the journal

Aula Abierta is a scientific journal that is published every three months (January-March, April-June, July-September and October-December) which includes unpublished articles on Education, of an empirical or theoretical nature, in Spanish and English, that are relevant for education researchers or professionals, who are the readership of the journal. Over 75% of the published articles are empirical studies offering the results of original innovations and researches. The rest are either descriptive pieces on innovative experiences in education or theoretical texts, and are only published in response to a previous proposal or request from the journal's Editorial Committee.

The main objective of *Aula Abierta* is to contribute to the awareness of quality research in education that is being undertaken in the Spanish context. However, the journal is also open to the occasional publication of international studies that are of special interest and which are a meaningful contribution to the field of education.

Submission of papers

Studies should be submitted through the platform www.uniovi.es/reunido/ in an editable format, such as Word.

Requirements:

- Title, summary and up to 5 descriptors (in Spanish and in English).
- Full name of each of the authors, their affiliation (only the name of the institution, city and country) and email address, as well as the full address of the institution for correspondence. If necessary, any acknowledgements.
- Complete anonymous manuscript written in double space. The bibliography must be included at the end of the document (in APA format, 6th edition) and where applicable, tables in an editable format and numbered in the order they appear in the text, each with its own title and legend for the figures.
- Images (photographs, graphs, diagrams and plans) in separate documents and numbered consecutively, in the order they appear in the manuscript. The photographs must be provided with the highest possible resolution and in Excell, jpg or tiff format.

Please contact with Lucía Álvarez Blanco (alvarezblucia@uniovi.es) for any doubts or problems with regard to the submissions procedure or access to the platform.

Drafting rules

The title must go at the top of the manuscript, followed by a summary of at most 250 words and a maximum of five descriptors. Title, summary and key words must be submitted in Spanish and in English. The summary should be written as a single paragraph, and must contain the information needed to grasp the content of the article. It should be structured in independent sections: 1) objective, method, results and conclusions in the case of experimental studies; and 2) approach, development and conclusions for theoretical works.

The tables and figures shall be numbered at the top of them according to their order of appearance and be mentioned in the text as the authors consider most appropriate. The tables may be added at the end of the document and their format must allow the editorial team to make any changes to the layout that may be necessary. The figures shall be uploaded to the system in separate files.

The manuscripts, created in Word format will not exceed 7,000 words (including title, summary, references, figures, tables and annexes). They will be written in a font Times New Roman of 12 points with a space between lines of 1.5 points, margins of 3 cm and page numbers in the bottom right corner.

Articles in Spanish and English are acceptable. The drafting of the manuscript must adhere to the regulations of the American Psychological Association (APA) for publication. Some of these regulations (consult the Publication Manual of The American Psychological Association, 2010, Sixth Edition for more details: <http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx>) are as follows:

- Articles must be written in the impersonal style.
- Decimals will be indicated by commas in Spanish texts, and by points in the English texts. In English, do not write zero before the point or use a comma when the maximum value is 1 (for example, instead of $r = -0.50$, write $r = -.50$, or instead of $\alpha = 0.912$, write $\alpha = .912$).
- Avoid the use of footnotes. Never use them to provide the reference for a quotation, nor to add an explanation that can be integrated into the text.
- When quoting only use the fi surname of each author, unless it is a compound name. If a publication has two authors, always mention both of them. If there are between three and five authors, mention them all the first time, and afterwards only the first one and "et al." If it has six or more authors, name from the first moment the first author and add "et al."
- When several publications are mentioned at the same time, they should be ordered alphabetically, not chronologically.
- References will appear in the "Bibliographic References" section in alphabetical order.

Some examples:

- Books:
Alonso, C., Gallego, D., and Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Book chapters:
Crespo, I., Lalueza, J. L., Portell, M., and Sánchez, S. (2005). Microculture development and minority learning. In M. Nilsson and H. Nocon (Eds.), *School of tomorrow. Developing expansive learning environments* (pp. 27-62). Bern: Peter Lang.
- Journal articles:
Olivares, A., De León, C., and Gutiérrez, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de Educación Secundaria. El caso de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 81-92.

Evaluation of the submissions

Manuscripts that do not adhere to the APA Sixth Edition regulations, or any other regulations mentioned here by the authors, shall be rejected by the Editorial Committee and the authors requested to abide by these regulations in order to enable the task of evaluating their work to begin. In the event that this second version continues to breach the regulations of the journal, the article will be definitively rejected. If the work satisfies the requirements given here, it will be assigned an editor, who will contact two reviewers, either members of the Advisory Committee or experts in the subject who are not associated with the journal. The Editor will study the reports sent by both reviewers before sending the editorial decision (1) accept the article, make small changes, (2) make changes requested by the reviewers or (3) reject the article. If there is disagreement between the reviewers, the Editor may request another report from a third assessor.

When the authors submit a second version of the article, they must include a list of the changes in a document that clearly states which of the suggested changes have been made and which haven't, and the reason for this.

Ethical aspects

The works sent to the journal *Aula Abierta* must be unpublished and not be in the process of review or have been submitted to other publications at the same time. The authors must confirm that this is the case when submitting the document through the platform.

Aula Abierta will also employ software to detect plagiarism, redundancy and duplication in the publication. The author of the correspondence is responsible for guaranteeing that the authorship includes all the appropriate contributors and that they have all approved the version of the text sent, and agreed to send it to the journal.

The "Method" section of the manuscript (subsection "Procedures"), must clearly indicate the permits and authorisations obtained to get the data, especially when the sample consists of minors. The procedure followed in all cases must be in accordance with current legislation on data protection.

In the process of submitting the manuscript through the programme, the author of the correspondence must explain any financial or personal relations that the authors may have with other persons or organizations which may lead to a conflict of interest in relation with the article to be sent for publishing.

To receive fuller information on the ethical issues to consider when publishing a manuscript, please visit

www.uniovi.es/reunido/index.php/AA/about/submissions#onlineSubmissions