

ma gis ter

ISSN: 2340 - 4728

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo - Universidá d'Uviéu - University of Oviedo
www.unioviado.es/fpe/portal/
Enero - Junio 2017

Volumen
29(1)



Equipo de trabajo

Director

Celestino Rodríguez Pérez, Universidad de Oviedo

Codirectores

Juan Carlos San Pedro Veledo (Universidad de Oviedo)

Carmen Fernández Rubio (Universidad de Oviedo)

Editores asociados

Juan Carlos San Pedro Veledo, Universidad de Oviedo

Carmen Fernández Rubio, Universidad de Oviedo

David Álvarez García, Universidad de Oviedo

Ángeles Pascual Sevillano, Universidad de Oviedo

Susana Molina Martín, Universidad de Oviedo

Luis J. Rodríguez-Muñiz, Universidad de Oviedo

Inés López Manrique, Universidad de Oviedo

María del Rosario Neira Piñeiro, Universidad de Oviedo

Alberto Fernández Costales, Universidad de Oviedo

Rubén Fernández Alonso, Universidad de Oviedo, España

Ramiro José Ramiro Martis Florez, Universidad de Oviedo, España

Omar García Pérez, Universidad de Oviedo

Estrella Fernández, Universidad de Oviedo

José Luis Belver Domínguez, Universidad de Oviedo, España

Trinidad García, Universidad de Oviedo

Comité Editorial

Olga Arias Gundín (Universidad de León)

Roger Azevedo (McGill University)

Fátima Maria Bezerra Barbosa (Universidade do Minho)

Isabel Cantón Mayo (Universidad de León)

María Clemente (Universidad de Salamanca)

Delio del Rincón Igea (Universidad de León)

Mathias Gruenke (Universidad de Colonia-Alemania)

José Manuel Muñoz Rodríguez (Universidad de Salamanca)

Joaquín Prats Cuevas (Universidad de Barcelona)

Pedro Rosario (Universidad de Minho)

Maria del Mar Ruiz Domínguez (Universidad de Almería)

Georgios Sideridis (Harvard Medical School)

José Antonio Cecchini Estrada (Universidad de Oviedo)

José Vicente Peña Calvo (Universidad de Oviedo)

Samuel Fernández Fernández (Universidad de Oviedo)

José Luis San Fabian Maroto (Universidad de Oviedo)

Julián Pascual Diez (Universidad de Oviedo)

Raquel Fidalgo Redondo (Universidad de León)

Comité científico

E.I. Aguado Cruz (Universidad de Mexico)

Ángel Aguirre (Universidad de Barcelona)

Susana Anton Priasco (Universidad de Buenos Aires)

Faye Antoniou (Universidad Thessaly-Grecia)

José Miguel Arias Blanco (Universidad de Oviedo)

Ana Rosa Arias Gago (Universidad de León)
Pilar Aznar (Universidad de Valencia)
Roberto Baelo (Universidad de León)
Fernando Bahr (Universidad Nacional de General Sarmiento-Argentina)
Modesto Berciano (Universidad de Oviedo)
Ana Bernardo (Universidad de Oviedo)
José María Blázquez (Universidad Complutense)
José Luís Carballo Crespo (Universidad Miguel Hernández)
Clarc Colahan (Whitman College Washington)
M^a Jesús Comenero Ruiz (Universidad de Jaén)
Onofre Contreras Jordán (Universidad de Catilla La Mancha)
José Manuel Coronel (Universidad de Huelva)
Ana María de Caso Fuertes (Universidad de León)
Delio del Rincón Igea (Universidad de León)
Anastsia Efkliides (Aristotle University of Thessaloniki)
Isabel María Ferrandiz Vindel (Universidad de Castilla-La Mancha)
Raquel Fidalgo Redondo (Universidad de León)
Javier Fombona Cadavieco (Universidad de Oviedo)
Octavi Fullat (Universidad de Barcelona)
Marta Soledad García (Universidad de Oviedo)
Ángel García de Dujo (Universidad de Salamanca)
Eduardo García Miranda (Universidad de La Laguna)
Bernardo Gargallo (Universidad de Valencia)
Antonio González Carlomán (Universidad de Oviedo)
Vicente José González García (Universidad de Oviedo)
Mercedes González Sanmamed (Universidad de A Coruña)
Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén)
Juan Eugenio Jiménez (Universidad de La Laguna)
Manuel Laíz Gallo (Dr Honoris Causa Universidad de Oviedo)
Juan José Lastra Menéndez (Universidad de Oviedo)
Alejandro Llano (Universidad de Navarra)
Jose Luis López Salas (Universidad de Oviedo)
Gloria López Tellez (Universidad de Oviedo)
Miguel Lorente (Universidad de Oviedo)
José Luís Lupiañez (Universidad de Granada)
Dionisio Manga Rodríguez (Universidad de León)
Francisco Martín del Buey (Universidad de Oviedo)
M^a Eugenia Martín Palacio (Universidad Complutense)
Miquel Martínez (Universidad de Barcelona)
Maria Angustias Ortiz Molina (Universidad de Granada)
R. Panikkar (Universidad de California)
Marcelino Raigoso (Universidad de Oviedo)
Alejandro Rodríguez Martín (Universidad de Oviedo)
Santiago Romero Granados (Universidad de Sevilla)
Fernando Jose Sadio Ramos (Instituto politécnico de Coimbra)
Jesús Daniel Santos Rodríguez (Universidad de Oviedo)
José Manuel Touriñan López (Universidad de Santiago de Compostela)
Antonio Valle (Universidad de A Coruña)
Maria Luisa Zagalaz Sánchez (Universidad de Jaén)

ISSN: 2340-4728



Tabla de contenidos / Contents

Artículo de investigación / Research article

**Orquestación de la enseñanza en la Formación del Profesorado /
Orchestration of teaching in the Master Teacher Training**

1-8

Antonia Cascales Martínez, María Ángeles Gomariz Vicente y María José Martínez Segura

**Foros de discusión: herramienta para incrementar el aprendizaje en
educación superior / Discussion forums: tool to increase learning in
higher education**

9-16

Armando Kutugata

**Algunas consideraciones en relación con el derecho a la educación en la
comunidad autónoma de Asturias / Some considerations regarding the
right to education in the autonomous region of Asturias**

17-24

María González Álvarez

Revisión teórica / Theoretical Review

**Escritura académica: retos y enfoques ante sus dificultades de
aprendizaje / The tutoring teacher training in educational development**

25-30

Antonio Coronado Hijón

**Cómo me veo: estudio diacrónico de la imagen corporal. Instrumentos
de evaluación / How I see myself: diacronic study of my body image.
Evaluation instruments**

31-40

Cristina Cuervo, Javier Cachón, M^a Luisa Zagalaz y Carmen González González de Mesa



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Orquestación de la enseñanza en la Formación del Profesorado

Antonia Cascales Martínez^{1*}, María Ángeles Gomariz Vicente² y María José Martínez Segura³

¹Doctora en Educación por la Universidad de Murcia (antonia.cascales@um.es), ²Doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia (magovi@um.es),

³Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Murcia (mjmarti@um.es)

PALABRAS CLAVE

Orquestación
Aprendizaje Colaborativo
Tecnologías de la educación
Educación Superior
Métodos de enseñanza

KEYWORDS

Orchestration
Collaborative learning
Educational technologies
Higher education
Teaching methods

RESUMEN

Este trabajo se desarrolla en el Máster en Formación del Profesorado, con estudiantes que cursan la especialidad de Orientación Educativa. El objetivo es conocer la influencia que un entorno colaborativo y tecnológico orquestado puede producir en el aprendizaje de los estudiantes, y más concretamente en el desarrollo de la competencia tecnológica y en el trabajo colaborativo. A partir del cuestionario aplicado a 30 estudiantes, al inicio y al final de la experiencia, nos ha permitido conocer la percepción que tienen los participantes sobre su propio conocimiento, el uso de las TIC; y el trabajo colaborativo. Los resultados revelan que esta orquestación de la enseñanza es útil para el aprendizaje obtenido por los alumnos, dado que adquieren mayores conocimientos tanto en TIC como en tareas colaborativas. Si bien, el incremento de aprendizajes está directamente relacionado con los años de experiencia que tienen con las TIC y el trabajo colaborativo.

Orchestration of teaching in the Master Teacher Training

ABSTRACT

This work is contextualized in the Masters in Teacher Training, with students attending the specialty of Educational Guidance. The objective is to know the influence of an orchestrated collaborative and technological environment can result in student learning, and more specifically in the development of technological competence and collaborative work. From 30 students applied, at the beginning and end of the experience questionnaire, has allowed us to know the perception of the participants on their own knowledge, the use of ICT; and collaborative work. The results reveal that the orchestration of teaching is useful for learning obtained by students as they acquire more knowledge in both ICT and collaborative tasks. While the increase of learning is directly related to the years of experience they have with ICT and collaborative work.

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
Campus de Espinardo, nº. 6, 30100 – Murcia (España)

*Autor de contacto: antonia.cascales@um.es

Recibido el 15 de enero de 2017; aceptado el 4 de abril de 2017.

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo - Universidá d'Uviéu - University of Oviedo
Enero - Junio 2017
ISSN: 2340 - 4728

Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) constituye una práctica habitual en el campo educativo. Esta influencia se hace palpable en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los entornos propios de la Educación Superior siendo dominados por plataformas virtuales de aprendizaje. Díaz et al. (2014), definen las plataformas virtuales como entornos de aprendizaje tecnológicos que permiten desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea; de tal forma que se pueda desarrollar el acto educativo sin que exista presencia física del alumnado y el docente. En esta línea, Noguera (2015) señala que favorece los métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje y redefine el rol del docente y discente, también destaca que el uso de las TIC está más generalizado que en otros niveles educativos y que se centra más en blended-learning. Es en este contexto donde tiene cabida la *orquestración*, entendida como un proceso de coordinación de las actividades dentro de la secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de múltiples actividades de aprendizaje que se dan en diferentes espacios sociales y van provistos de diversas herramientas (Dillenbourg y Fischer, 2007; Fischer et al., 2005; Gravier et al., 2006; Von Inqvald, 2009). Según Dillenbourg y Jermann (2007) y Sutherland y Joubert (2009), la orquestración está diseñada para las contingencias de aulas realistas que requieren adaptaciones flexibles por los profesores y se plantea como uno de los grandes retos de la investigación del aprendizaje potenciado por la tecnología. Además, la orquestración debe proporcionar a los docentes información suficiente y fácilmente interpretable a fin de que puedan tomar decisiones y opciones sobre el proceso educativo con el propósito de traducir sus decisiones en acciones reales y efectivas, tomando, por tanto, la evaluación un papel principal (Sharples, 2013).

La orquestración engloba tres dimensiones principales que potencian la coordinación: *tecnológica* (centrada en los recursos), *pedagógica* (centrada en la planificación de la enseñanza) y de los *procesos de aprendizaje* (centrada en la capacidad de la persona).

Por otra parte, consideramos que el momento de la formación inicial de los futuros docentes, es el más adecuado para destacar la importancia de la planificación de la enseñanza y sus positivos efectos en la adquisición de los aprendizajes (Sánchez, Chiva y Perales, 2015). Los futuros docentes necesitan analizar y construir su realidad educativa de forma permanente (Rodríguez, 2016). Todo esto conlleva conocer la formación de los futuros docentes y por tanto revisar variables didácticas, organizativas y pedagógicas (Colón, Moreno, León y Zagalaz, 2014; Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016). Es por ello que se haya elegido como contexto para desarrollar nuestra experiencia el Máster Universitario en Formación del Profesorado, de la Universidad de Murcia. Más concretamente, en la Especialidad de Orientación Educativa, dentro de la asignatura de *Plan de Acción Tutorial: Diseño, desarrollo y evaluación*. Desde este contexto, además de las competencias específicas, una de las competencias básicas que pretendemos desarrollar es la que hace alusión a la *capacidad de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC*. Para desarrollar esta competencia y contribuir a la formación de nuestros estudiantes como nativos digitales que utilicen herramientas y servicios de la web 2.0, proponemos unas actuaciones que se centran en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando ayudar al docente a integrar las tecnologías y métodos de enseñanza en su práctica habitual. Según

Baca y Castro (2013), los docentes tienen una percepción positiva de su formación para integrar la tecnología en su práctica docente, si bien asumen la necesidad de profundizar en los conocimientos técnicos y pedagógicos.

Este trabajo, centra su atención en los mecanismos de orquestración integrados en espacios físicos para coordinar los flujos de aprendizaje colaborativo con una tecnología compatible. La *orquestración* del sistema combina la tecnología y la educación. En nuestro estudio hemos definido una arquitectura tecnológica con la plataforma del *Aula Virtual – Sakai 10.3* (utilizada como recurso tecnológico de apoyo a cualquier asignatura que se imparta en la Universidad de Murcia) y las herramientas de la *Web 2.0*, así se ha hecho uso de las diferentes funcionalidades que ofrecen estas herramientas para producir un sistema de educación (Grosseck, 2009).

Orquestración de la enseñanza en la asignatura Plan de Acción Tutorial

La asignatura *Plan de Acción Tutorial: diseño, desarrollo y evaluación*, en el marco de la especialidad de Orientación Educativa, responde a la necesidad de formación del profesor de dicha especialidad en una de las áreas clave de intervención orientadora. La acción tutorial constituye un proceso, enmarcado dentro de la orientación educativa, que complementa a la acción docente y que tiene como objetivo la atención a la diversidad de todo el alumnado. Si bien, el proceso de acción tutorial no va a estar exento de dificultades. Existen diversos factores que pueden condicionar su eficacia en los centros, entre los que destacan la infraestructura y organización de los centros, la formación y convicción de los profesionales sobre la relevancia de la acción tutorial y el diseño de planes y programas coherentes de acción tutorial. A lo largo de esta asignatura se trata de profundizar en qué debe conocer y saber hacer el orientador para contribuir al desarrollo de una acción tutorial eficaz en los centros educativos así como ha de trabajar en el contexto del centro educativo.

Para realizar el diseño de la Orquestración, vamos a tener en cuenta la descripción de las tareas de aprendizaje, la selección del entorno de aprendizaje y la estructura social.

Estructura de la Orquestración en la asignatura de Plan Acción Tutorial

Nuestra propuesta de orquestración se va a centrar en el docente para ayudar a articular, de un modo preciso y coordinado todas las acciones que permitan adquirir al estudiante las siguientes competencias (CE, competencias específicas de la asignatura; y CT, competencias transversales del título):

- CE1. Conocer, diseñar y evaluar el Plan de Acción Tutorial y los procesos que tienen que ver con su desarrollo en el centro.
- CE2. Conocer, valorar y aplicar estrategias para coordinar y dinamizar, el desarrollo de proyectos y planes de tutoría y de orientación.
- CE3. Conocer estrategias de asesoramiento a los tutores en el desarrollo de su acción tutorial con el alumnado, el profesorado y las familias.
- CT3. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento de su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- CT6. Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.

– CT7. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.

Para conseguir estas competencias, se deben trabajar los contenidos teóricos de la asignatura: 1) Marco legal de la Orientación Educativa y la Acción Tutorial; 2) Conceptualización del Plan de Acción Tutorial; 3) Diseño y planificación del Plan de Acción Tutorial; 4) Estructura y líneas de actuación del Plan de Acción Tutorial; y 5) Seguimiento y evaluación del Plan de Acción Tutorial. Y en este contexto, la orquestación nos facilita introducir la tecnología de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras guía al docente en el trabajo a realizar actuando como mediador, y propicia que los estudiantes tengan un papel tan activo en el proceso como el docente. Atendiendo a lo expuesto, el proceso de orquestación que aquí presentamos va a seguir las siguientes fases (Tabla 1):

Desarrollo de una tarea

En general, podemos destacar que para elaborar cualquiera de las tareas del programa que debe realizar el estudiante, el docente siempre seguirá un procedimiento general teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- *Dimensión Pedagógica.* Determinar el propósito de la tarea, identificar los contenidos que se precisa trabajar y proporcionar los materiales o referencias a utilizar y diseñar unos tutoriales que puedan guiar al estudiante durante el desarrollo.
- *Dimensión Tecnológica.* Se informa a los estudiantes sobre los diferentes recursos tecnológicos a su alcance y que son propicios para usar en el desarrollo de la tarea. Se forma a los estudiantes sobre el uso de la tecnología requerida y además se proporcionan tutoriales de ayuda al manejo de las mismas.
- *Procesos de aprendizaje.* Se ofrece al estudiante tutoriales que fomenten su autonomía en el desarrollo de la tarea y en el manejo de los recursos tecnológicos. La evaluación desempeña un papel fundamental, ya que nos permite observar la evolución de los aprendizajes. Para ello se alternan y combinan distintos tipos de evaluación (inicial, procesual y final), protagonizados por distintos agentes (el estudiante, sus compañeros de grupo y el docente) y utilizando diferentes instrumentos (cuestionarios, rúbricas, protocolos de observación...)

De modo particular, nos vamos a centrar en cada una de las tres tareas propuestas, para detallar el uso específico de TIC que se propone en cada caso (véase *tabla 2*).

Tabla 1. Fases.

Fase	Propósito	Desarrollo
Fase 1 <i>Diseño de las tareas propias de la asignatura.</i>	Coordinar la dimensión pedagógica del proceso, mediante el diseño y adaptación de las actividades a realizar y establecer los procesos de mediación ante posibles “problemas”.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Tarea 1:</i> Lectura y comentario crítico de un artículo. ▪ <i>Tarea 2:</i> Diseño de un Plan de Acción Tutorial (PAT) para un hipotético centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, que englobe todos los programas diseñados por los pequeños grupos. ▪ <i>Tarea 3:</i> Diseño de un programa de acción tutorial destinado a alumnado, a familias o a profesorado (o a más de un colectivo conjuntamente), enmarcado en alguna de las líneas o temáticas de acción tutorial.
Fase 2 <i>Selección de herramientas tecnológicas para cada tarea.</i>	Seleccionar las herramientas, recursos y aplicaciones tecnológicas que permitan desarrollar las tareas diseñadas, identificando las oportunidades que ofrecen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula virtual de la Universidad de Murcia. ▪ Herramientas Web 2.0. ▪ Para ello utilizarán las herramientas, recursos y aplicaciones tecnológicas previamente indicadas y se proporcionará a los estudiantes, manuales, tutoriales y video tutoriales que favorezcan la utilización de dichas herramientas.
Fase 3 <i>Selección de método de trabajo.</i>	Gestionar la dimensión social, regularizando los procesos de aprendizaje que ocurren en diferentes niveles sociales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo individual, trabajo en pequeño grupo y actividades en gran grupo. ▪ Gestión del tiempo y del trabajo atendiendo a distintas modalidades de interacción. ▪ Selección de contexto presencial o virtual, en función de la tarea y a elección de los estudiantes.
Fase 4 <i>Plan de evaluación.</i>	Diseñar la evaluación de las tareas teniendo presente: la privacidad, los contenidos de la asignatura, la competencia digital y capacidad de trabajo en diferentes contextos sociales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes realizan y publican las tareas, individualmente y en grupo, en el Aula Virtual y en el aula de clase. ▪ Valoración de la configuración y el funcionamiento del grupo, por parte de los integrantes del mismo. ▪ Evaluación realizada por el docente, sobre el trabajo realizado de acuerdo al contenido de cada tarea y las competencias a conseguir. ▪ Autoevaluación del estudiante atendiendo a la adquisición de los contenidos y al desarrollo de las competencias.

La implementación de los recursos TIC mencionados ha ido combinando la interacción presencial de docentes y discentes, con los contactos on-line. De igual modo ha permitido combinar el trabajo individual con el trabajo grupal y con las interacciones en gran grupo. En este sentido, Fernández (2011) destaca que algunos de los estilos de aprendizaje y motivaciones del estudiante de Educación Superior, en actos académicos desarrollados bajo Blended-Learning, se modifican y mejoran cuando las actividades de aprendizaje se orientan hacia el trabajo colaborativo. Complementando lo anterior, López y Álvarez (2011) señalan que mientras los estudiantes, mediante interacciones educativas, construyen y reconstruyen información que comparten en el entorno virtual de aprendizaje, los docentes deben prevenir situaciones desfavorables para el trabajo cooperativo mediante la oportuna intervención.

Objetivos

En este trabajo tratamos de mostrar qué ocurre cuando para orquestar el proceso de enseñanza, el docente (no es experto en TIC) realiza un aprovechamiento de las tecnologías que dispone en el entorno universitario y combina diferentes modelos de enseñanza (presencial y on-line), con el fin de coordinar actividades que se desarrollan en variados contextos sociales (individual, grupal). Desde este punto de partida, destacamos como propósito de esta investigación el conocer la influencia que la orquestación de la enseñanza puede producir en el aprendizaje de los estudiantes, y más concretamente en el desarrollo de la competencia tecnológica y en el trabajo colaborativo. Para conseguir dicho propósito nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Identificar el nivel de conocimientos previos sobre TIC y sobre trabajo colaborativo que tiene el alumnado que cursa la especialidad de Orientación Educativa del Máster en Formación del Profesorado.
2. Explorar el nivel de conocimientos sobre TIC y trabajo colaborativo que tiene el mismo alumnado al finalizar la asignatura, una vez que se ha desarrollado un proyecto de orquestación docente.
3. Analizar si existen diferencias entre el nivel de conocimientos previos y finales de los estudiantes (a nivel general, para

cada dimensión evaluada, en relación a la experiencia con las TIC y trabajo colaborativo).

Metodología

Este trabajo se contextualiza dentro del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de Murcia. Más concretamente, en la Especialidad de Orientación Educativa, dentro de la asignatura de "Plan de Acción Tutorial: Diseño, desarrollo y evaluación". La muestra participante reúne a los estudiantes que cursaron esta asignatura durante el curso 2013-2014 y durante el curso 2014-2015. Son un total de 30 estudiantes, 80% alumnas y 20% alumnos. El 70% de los discentes participantes tienen menos de 25 años de edad, el 23.3 % tiene entre 26 y 35 años, y solamente un 6.7% tiene más de 35 años. La procedencia del alumnado participante es variada, mientras el 53.3% son alumnos procedentes del Grado en Primaria, el resto proviene del Grado en Pedagogía (23.3%), Grado en Psicología (6.66%), Grado en Infantil (6.66%) y Licenciatura de Psicología (6.66%). Un total de 20 estudiantes (66.6%) manifiesta tener una experiencia entre 3 y 9 años en el manejo y uso de las TIC, mientras que 4 alumnas afirman que su experiencia en TIC es superior a 9 años, y 6 estudiantes manifiestan tener una breve experiencia en TIC, inferior a 3 años. En cuanto a su experiencia en la realización de trabajo colaborativo, el 76.6% manifiesta tener una experiencia entre 3 y 9 años en la realización de trabajos colaborativos, mientras que 13.3% de los encuestados afirman que su experiencia en la realización de trabajos colaborativos es superior a 9 años, y solamente un alumno manifiesta tener una breve experiencia en realización de trabajos colaborativos, inferior a 3 años. En ambos cuestionarios, inicial y final, han participado los 30 estudiantes. De igual modo, los mismos estudiantes también participaron en el desarrollo de actividades colaborativas en el Aula Virtual.

El diseño seguido en este trabajo es preexperimental de pretest-postest con un solo grupo (Cook y Campbell, 1979; Cook, Campbell y Perachio, 1990). Consta de un solo grupo sobre el que se ha realizado una observación antes y otra después de la intervención. Como sólo existe un grupo de sujetos, no hay variable de asignación.

Para evaluar el dominio de los alumnos en la competencia tecnológica, en la capacidad de trabajar en equipos colaborativos

Tabla 2. Dimensión tecnológica de la orquestación

Tarea	Recursos TIC	Utilización
<i>Lectura y comentario crítico de un artículo</i>	Google Docs	Procesador de texto on-line que permite compartir documentos en la red entre varios usuarios.
	Glogster	Póster multimedia.
	Aula Virtual: Foro	Se comparten, comentan y complementan todas las actuaciones realizadas a través de los diferentes hilos generados en el foro por el docente.
<i>Diseño de un Plan de Acción Tutorial</i>	Wiki	Permite combinar el trabajo colaborativo, entre diferentes usuarios, de modo on-line. También posibilita al docente tener acceso al trabajo que se va realizando, a la vez que puede aportar las convenientes y necesarias orientaciones a los estudiantes.
	Aula Virtual: Foro	El enlace de la wiki se compartirá en hilos generados por el docente a tal efecto en el foro del Aula Virtual.
<i>Diseño de un Programa de Acción Tutorial</i>	Wiki	Permite combinar el trabajo colaborativo, entre diferentes usuarios, de modo on-line. También posibilita al docente tener acceso al trabajo que se va realizando, a la vez que puede aportar las convenientes y necesarias orientaciones a los estudiantes.
	Aula Virtual: Foro	El enlace de la wiki se compartirá en hilos generados por el docente a tal efecto en el foro del Aula Virtual.

y en los conocimientos adquiridos sobre la asignatura, se diseñó un cuestionario *ad-hoc* y fue aplicado desde la plataforma del Aula virtual, a los estudiantes de la asignatura, en dos momentos del proceso, antes de comenzar la asignatura y al finalizar la misma.

El cuestionario que utilizamos consta de dos partes, una primera parte se dedica a los datos de identificación del alumnado, uso de las TIC y trabajo colaborativo, y en la segunda parte se contienen las cuestiones sobre su nivel de conocimientos, la utilización de las herramientas TIC y el uso profesional que de ello hacen, los factores que le llevan a seleccionar un determinado recurso o aplicación TIC, la formación en TIC y, finalmente, su experiencia en el desarrollo de trabajos colaborativos. El instrumento está compuesto por un total de 66 ítems cerrados distribuidos en siete grandes bloques, con cinco opciones de respuesta: *muy poco en acuerdo (MP)*, *poco en acuerdo (P)*, *indiferente (I)*, *de acuerdo (A)*, *muy en acuerdo (MA)* (véase *tabla 3*). El último ítem de cada una de las dimensiones incluye una pregunta abierta (observaciones).

Tabla 3. Distribución de ítems en dimensiones.

Dimensiones	Ítems
Datos de identificación	1-9
A. Nivel de conocimientos	10-11
B. Grado de conocimiento de herramientas y aplicaciones TIC	12-19
C. Metodología empleada con las TIC	20-27
D. Herramientas y aplicaciones TIC	28-36
E. Selección de recursos y aplicaciones TIC	37-48
F. Formación	49-61
G. Experiencia en la realización de trabajos colaborativos	62-76

La validez del instrumento se ha obtenido a partir de la validación de contenido a través del juicio de expertos, procedimiento a través del cual tratamos de determinar hasta qué punto los ítems del instrumento eran representativos del dominio que se pretendía medir (Ruiz, 2002). Para determinar la fiabilidad del cuestionario hemos recurrido al cálculo del coeficiente *alpha* de Cronbach, obteniendo un resultado de .964, lo que indica que el instrumento posee alta consistencia interna (De Vellis, 2005).

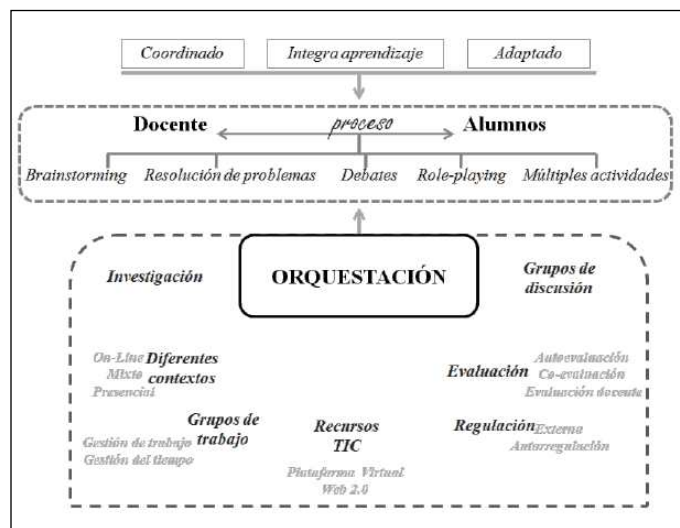
El procedimiento seguido para llevar a cabo la presente investigación ha constado de una sucesión de fases que a continuación describimos:

Fase I: "Conocimiento del entorno del proceso de enseñanza-aprendizaje". En este momento nos centramos en la identificación y descripción del entorno donde se iba a desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello nos centramos en estudiar los distintos elementos implicados: guía docente, alumnado, aula física y virtual, competencia tecnológica de los alumnos, trabajo individual y trabajo colaborativo.

Fase II: "Diseño de la orquestación". Nos centramos en planificar y diseñar las tareas de aprendizaje, entorno de aprendizaje y arquitectura social.

Fase III: "Implementación de la orquestación". Durante este tiempo, los estudiantes realizaron y publicaron, individualmente y en grupo, en el Aula Virtual y expusieron en el aula de clase las tareas indicadas. Para ello utilizamos las herramientas, recursos y aplicaciones tecnológicas previamente indicadas y se les proporcionó manuales, tutoriales y video tutoriales que favorecían la utilización de dichas herramientas.

Figura 1. Diagrama de orquestación



Fase IV: "Evaluación y reflexión de la orquestación". Tanto los docentes como los alumnos evaluaron todos los componentes: tareas de aprendizaje, herramientas, recursos, aplicaciones tecnológicas y entornos sociales. Para tal fin, se contó con una serie de instrumentos y recursos para la evaluación elaborados *ad-hoc* para esta investigación.

Resultados

Para llevar a cabo el análisis estadístico de los datos hemos utilizado el Paquete Estadístico de las Ciencias Sociales IBM SPSS Statistics (versión 19). Este análisis se ha limitado, debido a la naturaleza del estudio, al análisis descriptivo e inferencial del mismo. Para alcanzar los objetivos de trabajo hemos aplicado las siguientes técnicas: lectura directa tanto a nivel global como considerando las diferentes dimensiones integradas en el cuestionario (máximo, mínimo, media, mediana, desviación típica), y las pruebas no paramétricas de comparación de dos muestras relacionadas *Wilcoxon* para calcular las diferencias entre la formación previa del alumnado y los resultados obtenidos, asumiendo el nivel crítico $\alpha = .05$.

Para el análisis de los resultados organizaremos la información en función de los objetivos planteados.

1. Identificar el nivel de conocimientos previos sobre TIC y sobre trabajo colaborativo que tiene el alumnado que cursa la especialidad de Orientación Educativa del Máster en Formación del Profesorado.

La *Tabla 4* muestra la estadística descriptiva tanto para las siete dimensiones utilizadas para exponer los conocimientos de los alumnos sobre TIC y aprendizaje colaborativo, como para el global. Las puntuaciones medias correspondientes a las dimensiones están por debajo de 3.5. Las puntuaciones o puntuaciones medias más bajas se encuentran en la dimensión *metodología empleada con las TIC* ($\bar{X} = 2.40$) y *formación* ($\bar{X} = 2.72$). Sin embargo las puntuaciones medias más elevadas se han producido en las dimensiones *selección de recursos y aplicaciones TIC* ($\bar{X} = 3.45$) y *experiencia en la realización de trabajos colaborativos* ($\bar{X} = 3.54$).

Si nos detenemos en el detalle, dentro de la dimensión *grado de conocimiento de herramientas y aplicaciones TIC* de los alumnos participantes, resaltan las herramientas de *comunicación* como las que más conocen (50% MA y 33% A). Asimismo, resulta llamativo que un dentro de la dimensión *metodología empleada con las*

Tabla 4. Estadísticos de la evaluación Pretest.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desv. Típica
Global TOTAL	30	1.48	4.00	3.08	3.17	.60
GlobalA	30	1.50	5.00	3.13	3.00	1.14
GlobalB	30	2.00	4.57	3.31	3.28	.68
GlobalC	30	1.14	3.57	2.40	2.57	.73
GlobalD	30	1.50	4.38	3.01	3.06	.72
GlobalE	30	1.00	4.27	3.45	3.54	.64
GlobalF	30	1.00	4.33	2.72	2.79	.86
GlobalG	30	1.00	5.00	3.54	3.60	.99

TIC, un 83.3% reconoce no haber participado en la realización de proyectos de innovación educativa con las TIC, a pesar de ser la gran mayoría nativos digitales. A la luz del detalle de los datos resulta destacable que un 70% de los estudiantes reconoce que no utiliza herramientas de trabajo colaborativo durante el desarrollo de su actividad educativa; y un 86.7% manifiesta que nunca utiliza aplicaciones y recursos TIC que desconoce. En cuanto a la formación, un 66.7% de los alumnos participantes reconoce no haber difundido experiencias relacionadas con las TIC. Finalmente, desde su experiencia en la realización de trabajos colaborativos, un 83.3% indica que cuando ha trabajado en equipo las decisiones se han tomado por consenso.

2. Identificar el nivel de conocimientos sobre TIC y trabajo colaborativo que tiene el mismo alumnado al finalizar la asignatura, una vez que se ha desarrollado un proyecto de orquestación docente.

Los datos obtenidos tras la implementación de la orquestación revelan una puntuación global media superior ($\bar{X}=3.87$) a la obtenida en los resultados previos. En la Tabla 5 se muestran los estadísticos descriptivos para siete dimensiones del cuestionario que determina los aprendizajes de los alumnos tras el proceso de orquestación. La puntuación más alta se revela en la dimensión experiencia en la realización de trabajos colaborativos ($\bar{X}=4.30$), al igual que ocurría en los resultados obtenidos en el pretest. Este hecho se repite con el valor medio más bajo, dado que se ha obtenido en la dimensión metodología empleada con las TIC ($\bar{X}=3.36$), seguido de la dimensión formación ($\bar{X}=3.40$).

Analizando los porcentajes de cada uno de los ítems, destaca el incremento producido tras la implementación de la orquesta-

ción en todos y cada uno de ellos, si bien vamos a resaltar, los más relevantes. En la primera dimensión, nivel de conocimientos, un 96.6% declara haber adquirido conocimientos necesarios para seleccionar y adquirir recursos TIC. En la segunda dimensión, grado de conocimiento de herramientas y aplicaciones TIC, a pesar de que las herramientas de comunicación siguen siendo las que más utilizan, un 83.3% declara que ha aumentado considerablemente su conocimiento sobre las herramientas de búsqueda y publicación de información. Un 73.4% de los alumnos responde que tras la orquestación, conoce diferentes estrategias metodológicas para utilizar las TIC. Respeto a la formación, un 93.3% de los alumnos indica que lleva a cabo acciones para mejorar sus competencias en el uso de las TIC. Y finalmente, en cuanto a la experiencia en la realización de trabajos colaborativos tras la orquestación, un 86.7% ha entendido que los objetivos del equipo se han definido de forma clara y han sido aceptados por todos, 86.6% señalan que se han generado alternativas de solución de los problemas y el 90% de los estudiantes dicen haberse sentido cómodos trabajando con sus grupos.

3. Analizar si existen diferencias entre el nivel de conocimientos previos y finales de los estudiantes (a nivel general, para cada dimensión evaluada, en relación a la experiencia con las TIC y trabajo colaborativo).

Se ha realizado la comparación para determinar el nivel de significación entre los resultados obtenidos antes y después de la orquestación. Al analizar la relación entre los resultados globales obtenidos en el cuestionario del pretest y el posttest el valor en la prueba de Wilcoxon es -4.721^a , con $p < 0.05$; por lo tanto se puede

Tabla 5. Estadísticos de la evaluación Postest

	N	Mínimo	Máximo	Media (X)	Mediana	Desv. Típica
Global TOTAL	30	2.92	4.83	3.87	3.86	.43
GlobalA	30	2.00	5.00	4.10	4.00	.83
GlobalB	30	2.57	5.00	4.03	4.15	.57
GlobalC	30	1.71	5.00	3.36	3.42	.76
GlobalD	30	2.13	5.00	3.94	4.06	.67
GlobalE	30	3.27	4.73	3.95	4.00	.35
GlobalF	30	1.83	5.00	3.40	3.41	.68
GlobalG	30	3.29	5.00	4.30	4.28	.49

concluir que existe una relación significativa entre los resultados globales. Este resultado ha sido confirmado por el obtenido en los test de Wilcoxon entre los resultados obtenidos en cada dimensión entre el pretest y el posttest; revelando que en todas las dimensiones existen diferencias estadísticamente significativas dado que en todos los casos el nivel de significación estadística ha sido de $\alpha < 0.05$ (véase *tabla 6*).

Tabla 6. Resultados del análisis de Wilcoxon aplicado al momento de aplicación (pretest- posttest) por tipo dimensión

	A	B	C	D	E	F	G
Z	-4.217 ^a	-3.881 ^b	-3.198 ^b	-4.141 ^b	-3.817 ^a	-4.330 ^a	-3.939 ^a
p	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000

Este nivel de significación indica que ha habido un impacto positivo de la orquestación en la adquisición de conocimientos sobre las TIC y el trabajo colaborativo siendo un resultado muy alentador en el campo de la educación.

Al realizar esta comparación (pretest-posttest) según su experiencia con las TIC (véase *tabla 7*), los test de Wilcoxon revelan que existen diferencias estadísticamente significativas para los alumnos que tienen experiencia con las TIC menor de 9 años ($p < .05$). Si bien para los alumnos que tienen una experiencia mayor de 9 años no se demuestra que existe una relación estadísticamente significativa ($p > .05$). Estos datos ponen de manifiesto que la orquestación ha supuesto un impacto positivo para los alumnos que tienen una experiencia con las TIC menor de 9 años.

Tabla 7. Resultados del análisis de Wilcoxon aplicado al momento de aplicación (pretest- posttest) por la experiencia con las TIC.

Experiencia con las TIC	Más de 3 años	De 3 a 9 años	Más de 9 años
Z	-5.022 ^a	-4.808 ^b	-1.690 ^b
p	.000	.000	.091

Finalmente, hemos realizado la comparación (pretest-posttest) según su experiencia en trabajo colaborativo (véase *tabla 8*). Al igual que ha ocurrido en la experiencia con las TIC, los test de Wilcoxon señalan que existen diferencias estadísticamente significativas para los alumnos que tienen experiencia con trabajo colaborativo menos de 9 años ($p < .05$). Ello vuelve a poner de relieve que la orquestación ha supuesto un impacto positivo para los alumnos que tienen una experiencia en trabajo colaborativo menos de 9 años.

Tabla 8. Resultados del análisis de Wilcoxon aplicado al momento de aplicación (pretest- posttest) por la experiencia en trabajo colaborativo.

Experiencia en trabajo colaborativo	Más de 3 años	De 3 a 9 años	Más de 9 años
Z	-5,240 ^a	-4,989 ^b	-1,495 ^b
p	.000	.000	.135

Conclusiones

Antes de la innovación docente sobre orquestación de recursos, los niveles de competencia TIC y experiencia en trabajo colaborativo de los estudiantes participantes, se situaban en niveles bajos o medio-bajos. Posteriormente, tras la implementación de la propuesta de orquestación docente, se observa un incremento en todas las variables analizadas previamente. En concreto, este incremento es más acusado en las dimensiones relacionadas con Conocimiento TIC, Grado de conocimiento en herramientas y aplicaciones TIC, así como experiencia en la realización de trabajos colaborativos.

Como resultado de nuestro estudio, se concluye que la orquestación de la enseñanza ha ocasionado un impacto positivo en el aumento de aprendizajes de los estudiantes. Se ha podido comprobar que cuando el docente integra de un modo preestablecido las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consigue que los estudiantes logren mayores niveles de compromiso en las actividades de aprendizaje con menos esfuerzo cognitivo. De igual modo, esta utilización de las tecnologías hace que se amplíen e incrementen, en espacio y tiempo, las posibilidades de trabajo colaborativo.

Ahora bien, si se revisan los resultados en función de la experiencia que tiene con las TIC y el trabajo colaborativo, aparece una relación estadísticamente significativa cuando esta relación es menor de 9 años. Estos resultados pueden también interpretarse de forma muy positiva en tanto que los alumnos que llegan a este Máster estarían dentro de esta horquilla (0 y 9 años) tanto de trabajo colaborativo como de experiencia con las TIC. Pero sin ir en detrimento de esto, la evidencia obtenida es preocupante para los alumnos que tienen más de 9 años en experiencia tanto en el trabajo colaborativo como con las TIC; en el sentido del cuestionamiento que genera la orquestación en el incremento de aprendizajes.

Por último, consideramos que los estudios de Máster de Formación del Profesorado, es un contexto muy adecuado para llevar a cabo este tipo de propuestas, ya que los futuros docentes que (en la actualidad) siguen estos estudios, ocupan un punto intermedio entre estudiante y docente, acercando más su desempeño a la docencia. Esto puede favorecer el desarrollo de estrategias docentes de cara a la planificación e implementación de la enseñanza.

Agradecimientos

A la Universidad de Murcia que ha apoyado este trabajo dentro de la Convocatoria para promover experiencias de Innovación Educativa en el Aula Virtual de la Universidad de Murcia.

Referencias

- Baca, A.R., y Castro, E.P. (2013). Alfabetización digital en docentes de educación.: Construcción y prueba empírica de instrumento de evaluación. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 43, 9-23.
- Colón, A.O., Moreno, L.A., León, M.P., y Zagalaz, J.C. (2014). Formación en tic de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la universidad de Jaén. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 44, 127-142.
- Conde-Jiménez, J., y Martín-Gutiérrez, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación*

- Educativa*, 18(1), 140-152. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/767>
- Cook T.D., y Campbell D.T., (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings* Rand. McNally, Chicago.
- Cook, T.D., Campbell, D.T., y Peracchio, L. (1990). Quasi experimentation. En M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed.) (pp. 491-576). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Díaz, L.A., Esteban, P.G., Tosina, R.Y., Masa, J.A., Cubo, S., y Dos Rei, A.D. (2014). Usos de aulas virtuales síncronas en educación superior. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 45, 203-215.
- Dillenbourg, P., y Fischer, F. (2007). Basics of Computer-Supported Collaborative Learning. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 21, 111-130.
- Dillenbourg, P., y Jermann, P. (2007). Designing integrative scripts. En F. Fischer, H. Mandl, J. Haake y I. Kollar (Eds.), *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning –Cognitive, Computational, and Educational Perspectives* (pp. 275-301). Computer-Supported Collaborative Learning Series, New York: Springer.
- Fernández, N. (2011). Promoción del cambio de estilos de aprendizaje y motivaciones en estudiantes de educación superior mediante actividades de trabajo colaborativo en Blended Learning. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 189-208.
- Fischer, F., Wecker, C., Schrader, J., Gerjets, P.H., y Hesse, F.W. (2005). Use-inspired basic research on the orchestration of cognition, instruction and technology in the classroom. Paper presented at the SIG Invited Symposium "Instructional design and empirical research: Experiments and/or design experiments" at the 11th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Nicosia, Cyprus.
- Gravier, C., Fayolle, J., Noyel, G., Leleve, A., y Benmohamed, H. (2006). Distance Learning: Closing the Gap between Remote Labs and Learning Management Systems, Proceedings of IEEE. First International Conference on E-Learning in Industrial Electronics. Hammamet, Tunisie, December 18-20, pp. 130-134.
- Grosbeck, G. (2009). To use or not use web2.0 in higher education? *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 478-482.
- López, D., y Álvarez, I. (2011). Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje cooperativo en línea a través de la evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1), 45-65.
- Noguera, I. (2015). How millennials are changing the way of learning: the state of the art of ICT integration in education. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(1), 161-183.
- Rodríguez, J.M. (2015). Cambios educativos asociados a las prácticas de enseñanza del docente. *Magister*, 27, 91-96.
- Sánchez, P., Chiva, I., y Perales, M.J. (2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 33-54. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/716>
- Sharples, M. (2013). Shared orchestration within and beyond the classroom. *Computers & Education*, 69, 504-506.
- Sutherland, R., y Joubert, M. (Eds.) (2009). The STELLAR vision and strategy statement (STELLAR Deliverable D1.1). Retrieved from http://www.stellarnet.eu/repository/deliverable_repository_list/
- Von Inqvald, E. (2009) *Teachers' implementation and orchestration of Cabri: Initial use of a dynamic geometry software package in mathematics teaching*. VDM Verlag, Saarbrücken.



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Foros de discusión: herramienta para incrementar el aprendizaje en educación superior

Armando Kutugata

Doctorado en Educación con acentuación en Comunicación y Tecnología Educativa. Investigador Independiente.

PALABRAS CLAVE

**Aprendizaje Cognitivo
Afectivo y Psicomotor
Foros de Discusión**

RESUMEN

Este estudio cuantitativo mide la percepción del Aprendizaje Cognitivo, Afectivo y Psicomotor en un curso académico presencial con apoyo en plataforma educativa; a través del instrumento Escala de percepción del aprendizaje (Rovai, et al., 2009). Analizando los resultados obtenidos de la medición estadística de la T-Student, con grupo control y experimental con un diseño cuasi-experimental con pos-prueba únicamente, es posible dar respuesta al planteamiento del problema y las hipótesis planteadas en este estudio. Llegando a reflexionar y discutir sobre la posibilidad de incrementar la percepción del aprendizaje cognitivo, afectivo y psicomotor al implementar Foros de Discusión en un curso académico de Educación Superior..

KEYWORDS

**Cognitive
Affective and Psychomotor
Learning
Discussion Forums**

Discussion forums: tool to increase learning in higher education

ABSTRACT

This quantitative study measures the perception of cognitive, affective and psychomotor learning in an academic course with educational platform support; scale through the instrument of perception of learning (Rovai, et al., 2009). Analyzing the statistical results of the T-Student, with a control and experimental group within a quasi-experimental design with posttest only, it's possible to respond to the statement problem and hypothesis made in this study. Coming to reflect and discuss the possibility of increasing the perception of cognitive, affective and psychomotor learning by implementing Discussion Forums in an academic course of Higher Education.

Puerto Marina 4400. Col. Valle de las Brisas. Monterrey, N.L.
México. CP 64790
akutugat@gmail.com

Recibido el 24 de febrero de 2017; aceptado 23 de mayo de 2017.

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo - Universidá d'Uviéu - University of Oviedo
Enero - Junio 2017
ISSN: 2340 - 4728

Introducción

Actualmente muchas Instituciones de Educación Superior están buscando la mejora continua actualizando sus procesos de enseñanza aprendizaje implementado la modalidad de cursos presencial con apoyo en plataformas educativas, cursos semi-presenciales y en línea. Estas modalidades demandan considerar las implicaciones, retos y estrategias de diseño e implementación en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (Salinas, 2013), antes denominados entornos formales de educación tradicional presencial.

Entre las razones para utilizar cursos semi-presenciales en educación superior están las de mejorar las pedagogías implementadas en cursos, la fácil disponibilidad al conocimiento, mayor interacción entre aprendices, eficiencia en costos y mayor acceso a contenidos de aprendizaje variado, de acuerdo a Osguthorpe y Graham (citados por Lim, Morris y Kupritz, 2007).

Además, permite utilizar una variedad de recurso de aprendizaje de tecnología innovadora como la multimedia, CD-ROM, videos de expertos académicos, video-conferencias, Foros de Discusión sincrónicos y/o asincrónicos con video y audio integrado, entre otras, de acuerdo a Thorne (citado por Lim et al., 2007).

El problema está en que algunas de estas habilidades no son destrezas necesariamente reconocidas ni estimuladas por muchos sistemas formales de instrucción como sería la habilidad de interactuar de manera eficiente y eficaz en foros de discusión, chats, y/o redes sociales; así como el incorporar instrumentos de comunicación de herramientas de la Web 2.0 como, por ejemplo: los blogs, wikis, google docs. y YouTube, etc. (Cobo y Moravec, 2011).

De ahí la resistencia de algunos académicos a reconocer el valor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los ambientes educativos formales, volviendo a reflexionar sobre el legendario debate sobre el efecto de los medios en el aprendizaje de Clark (1994) y Kozma (1994). Al respecto, Cota (2007) señala en esencia la postura de Clark (1994) al considerar a los medios suplemente como un vehículo sosteniendo que el medio no causa ninguna influencia en el aprendizaje, de acuerdo a un artículo publicado en 1983 en *"Review of Educational Research"*. En contraposición, Kozma (1994) dio a conocer su teoría sobre la influencia de los medios instruccionales bajo el título *"Aprendiendo con los medios"* en el 2000, a través de la cual manifestó una perspectiva diferente y contradictoria a la posición expresada por Clark (1994). Kozma (1994) sugiere que, al tomarse en cuenta las características de un medio, en conjunto con los métodos, se podrán obtener ventajas e influenciar la forma en que los alumnos aprenden. Conforme a esta perspectiva, el aprendizaje está directamente relacionado con el uso de los medios (Hastings y Tracey, 2005).

De acuerdo a lo anterior, la teoría de interacción y comunicación de Börje Holmberg (1989, 1995a, 1995b, 2005 y 2007), que el autor denominó *"Guía didáctica de conversación"*, de acuerdo a Simonson, Smaldino, Albright y Zvacek (2015) se clasifica en una categoría general de teoría de la comunicación. Además, Holmberg (citado por Simonson et al., 2015) hace mención que su teoría tiene un valor exploratorio en la efectividad de la enseñanza a través del impacto de los sentimientos de pertenencia y cooperación, así como al intercambio de preguntas, respuestas y argumentos en la comunicación mediática.

Partiendo de la teoría de interacción y comunicación de Börje Holmberg (1989, 1995a, 1995b, 2005 y 2007), es preciso consi-

derar el peso que tiene la comunicación interpersonal entre el docente/tutor y el estudiante en entornos virtuales como en los Foros de Discusión.

Estas habilidades desarrolladas en el docente permitirán en los estudiantes elevar su nivel de inteligencia intrapersonal e interpersonal, de acuerdo a los tipos de inteligencia de Howard Gardner (citado por Dryden y Vos, 2015). Dando como resultado un incremento en su nivel de Aprendizaje y Pensamiento Crítico al lograr implementar en el diseño y desarrollo de Foros de Discusión un debate con fundamentación en argumentos y Pensamiento Crítico.

Marco teórico

Dentro de la Teoría de Interacción y Comunicación de Börje Holmberg (1989, 1995a, 1995b, 2005 y 2007) los sentimientos de empatía y sentido de pertenencia promueven la motivación de los estudiantes a aprender e influyen el aprendizaje favorablemente. Estos sentimientos pueden ser desarrollados en el proceso de aprendizaje independientemente del contacto presencial con los tutores; y son desarrollados a través de diálogos reales y simulados. Los diálogos reales ocurren en la educación a distancia en la interacción por escrito, vía telefónica, por computadora y demás, a través de asignaciones a los estudiantes y en preguntas y respuestas, comentarios y sugerencias por otra parte, el diálogo simulado es creado a través de la escritura del curso.

Las características que promueve *"la didáctica de conversación"* de Börje Holmberg (Holmberg y And, 1989; Holmberg, 1995a) son: (1) el acceso fácil a material de estudio, claridad con lenguaje coloquial con escritura sencilla y densidad moderada en información; (2) los avisos y sugerencias al aprendiz de qué hacer y qué evitar, señalando puntos de atención y consideración con razonamiento incluido; (3) la invitación al intercambio de puntos de vista, a preguntas y a juicios de lo que se considera aceptable y no aceptable; (4) la intención de involucrar al aprendiz emocionalmente para fomentar su interés en la materia y sus conceptos; Y (5) el estilo personal, incluyendo el uso de pronombres personales y posesivos.

La colaboración entre pares a través de la reflexión puede detonar el conocimiento y conducirlo a una comprensión más profunda (Holmberg, Shelly y White, 2005).

La teoría de Educación a Distancia, lo que él llama conversación didáctica guiada, cae en la categoría general de las teorías de comunicación. Holmberg nota que su teoría tiene un valor explicatorio en relación a la efectividad de la enseñanza que impacta en los sentimientos de pertenencia y la cooperación, así como al intercambio de cuestionamientos, respuestas y argumentos en la comunicación mediada (Simonson et al., 2015).

Holmberg presenta siete supuestos como antecedentes para su teoría de acuerdo a Simonson et al. (2015), que son: (1) La esencia de la enseñanza es la interacción entre el docente y el aprendiz, se asume que las interacciones simuladas a través de la presentación de temas de cursos pre-producidos pueden influir en los aprendices en cuanto a la percepción de puntos de vista, formas de abordar el curso, soluciones y la interacción en términos generales para con el curso; (2) La involucración emocional en el estudio y los sentimientos de las interacciones personales entre docentes y aprendices contribuyen al placer de aprender; (3) El placer de aprender soporta la motivación del aprendiz; (4)

Participación en las decisiones concernientes al estudio es favorable a la motivación del aprendiz; (5) La fuerte motivación del aprendiz facilita el aprendizaje; (6) El tono personal amistoso y acceso fácil a los recursos del curso contribuyen al placer del aprendizaje, soporta la motivación del aprendiz y facilita el aprendizaje de las presentaciones de los cursos pre-producidos, de la enseñanza en la forma de una vía de tráfico simulando la interacción, así como de la comunicación didáctica en la forma doble de tráfico entre la enseña y los aprendices; y (7) La efectividad de la enseñanza está demostrada por el aprendizaje de los estudiantes de lo que ha sido enseñado.

Estos supuestos son las bases de la enseñanza de los principios de la educación a distancia. De estas aseveraciones se forma su teoría que la enseñanza a distancia soporta la motivación del estudiante, promoviendo el placer del aprendizaje y hace que el estudio sea relevante para el aprendiz y sus necesidades, creando sentimientos de rapport entre el aprendiz y la institución de educación a distancia (tutores, consejeros, etc.), facilitando el acceso a los contenidos del curso, comprometiendo al aprendiz en actividades, discusiones y decisiones, y en general solicitando ayuda real y comunicación simulada para y del aprendiz (Simonson et al., 2015).

En 1995, la nueva teoría de educación a distancia de Holmberg se dividió en 8 partes incluyendo los puntos ya expuestos, **más las siguientes** adecuaciones: (1) la modalidad a distancia ofrece la oportunidad de formarse en una educación no tradicional presencial promoviendo la libertad e independencia del aprendiz; (2) se logra ofrecer una opción de capacitación y entrenamiento profesional con capacidad de abarcar mayor espacio y terreno en el mundo laboral, así como a la educación continua de adultos y/o aprendices con limitaciones de movilidad; (3) la educación a distancia logra desarrollar e incrementar habilidades cognitivas, así como del aprendizaje afectivo y psicomotor con alcances de meta cognición; (4) esta modalidad de aprendizaje está sustentada en una actividad individual, guiada a través de una comunicación basada usualmente en cursos pre-producidos; (5) se logra un aprendizaje constructivista con un elemento de industrialización de divisiones laborales, de uso de herramientas y procesadores de datos en masa a través de cursos pre-producidos; (6) las relaciones personales, el placer por estudiar y la empatía entre aprendices y tutores son centrales para el aprendizaje. Los sentimientos de empatía y pertenencia promueven la motivación del aprendiz influyendo en su propio auto-aprendizaje; y (7) la educación a distancia fomenta la búsqueda que conocimiento, la crítica y la reflexión logrando un aprendizaje colaborativo y un aprendizaje basado en problemas.

En suma, los puntos presentados hacen una descripción de la educación a distancia y denotan una teoría que permite generar hipótesis con un poder explicativo que identifica la señalización general favorable al aprendizaje y la enseñanza, esfuerzos que conducen al aprendizaje (Simonson et al., 2015).

Por otra parte, la taxonomía de Bloom de acuerdo a Chapman (2016), fue creada para fines de educación académica, con aplicación para todo tipo de aprendizajes. De acuerdo a Anderson (2003) su máxima contribución a la educación es su taxonomía de objetivos del dominio cognitivo. La taxonomía de los objetivos de la educación de Bloom está constituida en tres partes o dominios que son: el Cognitivo, Afectivo y Psicomotor.

El *dominio cognoscitivo* incluye los objetivos que se refieren a la memoria o evocación de los conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual. En el *dominio afectivo*, se incluye aquellos objetivos que describen cam-

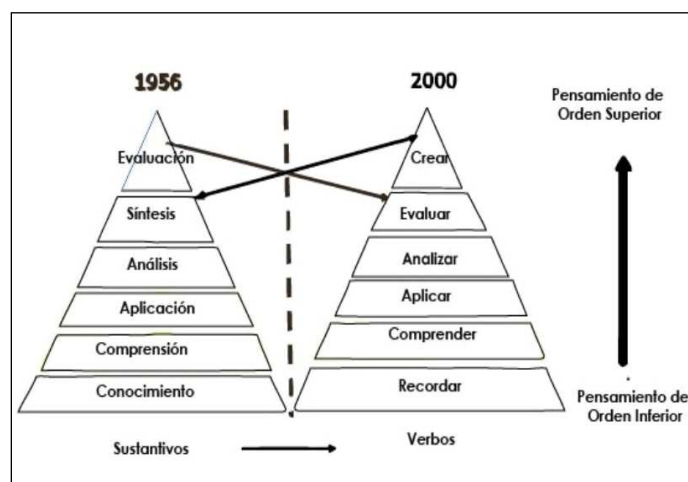
bios en los intereses, actitudes y valores, así como el desarrollo de apreciaciones y adaptación adecuada al aprendizaje. El *dominio psicomotor* comprende el área manipulativa o de habilidad motora (Bloom, 1975).

En términos generales, la buena enseñanza consiste en conseguir que la mayoría de los estudiantes utilicen los procesos del nivel cognitivo superior de forma espontánea (Biggs, 2015).

Para lograr comprender los resultados del aprendizaje de una manera holística, es preciso considerar las tres dimensiones del aprendizaje de acuerdo a la taxonomía de Bloom (Savickiene, 2010). Para lograr lo anterior, es necesario comprender los objetivos y categorías que integran los tres dominios para llevarlos a la práctica educativa y lograr un verdadero aprendizaje significativo.

El dominio del *Aprendizaje Cognitivo*, en su versión original, fue publicado por Bloom, Engelhart, Furst, Hill y Krathwhol en 1956 y comprende el proceso de información, conocimiento y habilidades mentales. En la segunda versión (ver Figura 1) se realizan dos cambios fundamentales en el *dominio cognitivo*, que son: el cambio de sustantivos a verbos en cada categoría y la secuencia de las categorías 5ta y 6ta del orden original de 1956, quedando la segunda secuencia partiendo del pensamiento de orden inferior al pensamiento de orden superior así: Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar, y Crear (Chapman, 2016).

Figura 1. Taxonomía de Bloom y Adaptación a la Taxonomía realizada por Anderson y Krathwohl (Wilson, 2013). Recuperada de: <http://thesecondprinciple.com/wp-content/uploads/2014/01/Understanding-revisions-to-blooms-taxonomy1.pdf>



En el año 2000, Churches (2016) actualizó la versión de Anderson y Krathwohl, integrando a la taxonomía de Bloom, en el dominio cognitivo, verbos y herramientas del mundo digital que posibilitan el desarrollo de habilidades para el pensamiento. Dicha relación entre las categorías del *dominio cognitivo* con las consideraciones de los verbos del entorno digital, partiendo del pensamiento de orden inferior al pensamiento de orden superior, son: En la categoría de *Recordar*, utilizar viñetas, participar en redes sociales, marcar sitios favoritos en la red y realizar búsquedas en la Red y Google, entre otras.

Para el caso de la categoría de *Comprender* se integran realizar búsquedas avanzadas, hacer periodismo en formato de blog, Twitter, WhatsApp, entre otros, así como categorizar, etiquetar y suscribir. Por otra parte, en la categoría de *Aplicar* se incorpora la ejecución de "softwares", así como de: cargar, subir, compartir y editar archivos de servidores; e inclusive "hackear" (ingresar

a cuentas o servidores ajenos sin autorización o derecho del otro usuario). En el concepto de *analizar* se consideran las acciones de enlazar, recombinar y hacer ingeniería inversa (Churches, 2016).

La "ingeniería inversa" es el proceso de descubrir los principios tecnológicos de un dispositivo mecánico o electrónico y/o un software de computadora, para analizar su funcionamiento en detalle, con la intención de crear un dispositivo o programa que haga lo mismo, sin copiar la versión original (Diccionario de Informática, 2016).

Dentro de la categoría *Evaluar* se promueve el comentar, publicar, moderar y/o participar en redes sociales; así como el reelaborar y probar. En la categoría de *Crear* se logra programar, filmar, animar, mezclar y publicar recursos digitales como videos, audios, programas, entre otros y subirlos a la red (Churches, 2016), como lo implica el término "podcasting" que significa crear y distribuir audio o video en servidores que permiten bajar dichos recursos a través de ligas, archivos y/o programas previamente instalados en una computadora y/o teléfono inteligente que cuenta con dichas aplicaciones, como la lectura y reconocimiento de archivos en MP3 o MP4, entre otros (WordPress. Org, 2016).

El dominio del Aprendizaje Afectivo fue publicado por Bloom, Krathwhol y Masia en 1964 y ofrece un marco referencial para desarrollar actitudes y sentimientos que influyen en el aprendizaje.

Las cinco categorías que integran este dominio, en el orden de pensamiento de nivel inferior al orden de pensamiento de nivel superior, de acuerdo a Chapman (2014) son: (1) Recibir; (2) Responder; (3) Valorar; (4) Organizar o Conceptualizar valores; y (5) Interiorizar o Caracterizar Valores.

El Dominio Psicomotor no fue desarrollado directamente por Bloom, aunque sí establece las áreas que la integran y que son: las habilidades manipulativas, manuales o físicas. Este dominio cuenta con tres versiones más populares, que son: la versión de R.H. Dave publicada en 1967 en una conferencia y en 1970 en libro con cinco categorías, la versión de E.J. Simpson publicada en 1966 en una conferencia y en 1972 en libro con siete categorías, y la versión de A.J. Harrow publicada en 1972 con seis categorías (Chapman, 2016).

La taxonomía psicomotora de Dave es la más referenciada y utilizada en interpretaciones, sobretudo en adultos que desarrollan habilidades relacionadas con tareas manuales y de destreza en el manejo de equipo de cómputo como un teclado. Por otra parte, la taxonomía psicomotora de Simpson es más adecuada para niños y jóvenes al considerar aspectos sensoriales, de percepción y actitud, como son: situaciones de conflicto, alto estrés y/o entrenamiento, que demanda condiciones físicas extremas (Chapman, 2016).

Sin embargo, la taxonomía psicomotora de Harrow considera el desarrollo físico como la destreza, agilidad y control de movimientos del cuerpo y de que como este desarrollo va en constante evolución. Sin embargo, esta taxonomía también considera la destreza de la expresión corporal hasta niveles considerados de expertis, de ahí que sea aplicado también en adultos que desarrollan estrategias de oratoria y/o actuaciones artísticas con una carga emotiva en el control corporal (Chapman, 2016).

Propuesta metodológica

El *diseño cuasi-experimental* se caracteriza por no aplicar una pre-prueba (Levin, 1999), con grupos intactos y la aplicación de la manipulación, que, para el caso específico de este estudio, se

diseñó e implementó Foros de Discusión en tres fases, aplicando el cuestionamiento de preguntas socráticas como detonantes en la fase 1 del Foro de Discusión por parte del maestro/tutor.

Con un *diseño cuasi-experimental con pos-prueba únicamente* y de grupos intactos de acuerdo a Campbell y Stanley (2005), este diseño utiliza dos grupos: uno como grupo control y el otro como el grupo experimental; el segundo es el grupo que recibe el tratamiento experimental, en este caso los Foros de Discusión.

Para lograr medir la percepción el nivel de aprendizaje cognitivo, afectivo y psicomotor se aplicó la *Escala de percepción del aprendizaje* (CAP) de Rovai, Wighting, Baker y Grooms (2009).

El planteamiento del problema de investigación para este estudio es: ¿Cuáles son los niveles de percepción del aprendizaje al implementar Foros de Discusión, en un curso presencial con apoyo de plataforma educativa a nivel de educación superior; que permita asegurar o rechazar un incremento en percepción del aprendizaje? Mientras que la pregunta de investigación es: **¿Qué diferencias existe entre la percepción del Aprendizaje: Cognitivo, Afectivo, Psicomotor, y Total, por parte del estudiante, en el curso universitario con y sin Foros de Discusión?**

La población para esta investigación se compone de la siguiente manera:

Tabla 1. Población de proyecto de investigación.

Alumnos inscritos en el curso universitario. Equipo de 8 docentes certificados para impartir dicho curso.	Otoño	43 grupos	1265 alumnos
	Primavera	31 grupos	720 alumnos
TOTAL de alumnos inscritos (Población)	Otoño	74 grupos	1965 alumnos
	Primavera		

Datos obtenidos de registros oficiales del Coordinador del curso, a través de comunicación vía correo electrónico. Tabla elaborada por autor (2016).

La muestra estuvo conformada de la siguiente manera:

Tabla 2. Muestra de proyecto de investigación.

Grupo de Muestra	Grupos	Alumnos	Perfil del estudiante	Tratamiento
Grupo Control	3	66	Edad: 17 a 24 años; Bilingües 100%; Clase social: media-alta, alta-baja, alta-media y alta-alta; Uso de computadora personal y redes sociales diversas; miembro del programa de vinculación de bachillerato y/o cursa algún semestre de licenciatura	
Grupo Experimental	3	74	Mismo perfil al Gpo. Control	Foros de Discusión
TOTALES	6	140		

Datos obtenidos de registros oficiales del Coordinador del curso, a través de comunicación vía correo electrónico. Tabla elaborada por autor (2016).

Por otra parte, la Hipótesis Nula es: H_0 : El nivel de aprendizaje cognitivo, afectivo, psicomotor y total es igual en un curso presencial de modalidad mixta a nivel de educación superior con y sin foros de discusión. Mientras que la Hipótesis Alternativa es: H_a : El nivel de aprendizaje cognitivo, afectivo, psicomotor y total no es igual en un curso presencial de modalidad mixta a nivel de educación superior con y sin foros de discusión.

El instrumento CAP Escala de Percepción de Aprendizaje (CAP Perceived Learning Scale), elaborado por Rovai, Wighting, Baker y Grooms en 2008 y publicado en el 2009 tiene una validez y confiabilidad calculando el coeficiente alfa de Cronbach total de .79.

Los resultados de los nueve reactivos del CAP fueron analizados utilizando la adecuación de la muestra con la medida de Kaiser-Meyer-Olkin con un resultado de .78, sugiriendo que ninguno de los reactivos viola el factor de análisis de presunción de una multi-colinealidad negativa.

Adicionalmente, la prueba esférica de prueba de Barlett obtuvo un aproximado Chi-cuadrada de 663.23 con 36 grados de libertad, $p < .001$, dando evidencia que los datos analizados no producen una identidad de matrix y que son aproximadamente multivariable normal y aceptable de análisis factorial.

Las instrucciones para obtener los cálculos de los resultados por reactivos son los siguientes: Los reactivos 1, 3, 4, 5, 6, 8 y 9 son calculados directamente, utilizando los valores de la escala de Likert, p. ej. 0, 1, 2, 3, 4, 5, o 6. Los reactivos 2 y 7 son valores invertidos, transformando la escala de Likert de la siguiente manera: 0=6, 1=5, 2=3, 3=3, 4=2, 5=1 y 6=0. Se suman los resultados de todos los 9 reactivos para obtener el total de la escala de CAP.

Los resultados pueden variar de un máximo de 54 a un mínimo de 0. Interpretar valores altos de la escala de CAP como percepciones altas de un aprendizaje total. Los resultados de las sub-escalas se suman por reactivos de la siguiente manera: Sub-escala de aprendizaje cognitivo: Sumar los resultados de los reactivos 1, 2 y 5; Sub-escala de aprendizaje afectiva: Sumar los resultados de los reactivos 4, 6 y 9; Sub-escala de aprendizaje psicomotor: Sumar los resultados de los reactivos 3, 7 y 8.

Resultados

Una vez aplicado el instrumento CAP en el grupo control y el grupo experimental, el Alfa de Cronbach obtenido es de .86 y al calcular la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para su validación se obtuvo un resultado de .84, y aunque el valor es alto y aceptable aparentemente, dos reactivos violan el factor de análisis de presunción de una multi-colinealidad negativa.

Realizando un análisis a detalle y por tipo de aprendizaje, se obtuvo en la percepción el Aprendizaje Cognitivo un KMO de .47 en donde se cuenta con un reactivo que viola el factor de análisis de presunción de una multi-colinealidad negativa. En este

Tabla 3. Media y Desviación Estándar de Gpo. Control y Gpo. Experimental del CAP en SPSS.

Gpo. C. y Gpo. E.		Estadísticas de Grupos			
		n	Media	Desviación Estándar	Error Estándar de Media
A. Afectivo	Gpo. C.	66	12.39	3.068	.378
	Gpo. E.	74	13.46	2.690	.313
A. Cognitivo	Gpo. C.	66	09.09	2.028	.250
	Gpo. E.	74	08.93	1.520	.177
A. Psicomotor	Gpo. C.	66	08.61	2.366	.291
	Gpo. E.	74	08.84	1.980	.230
A. Total CAP	Gpo. C.	66	30.09	6.546	.806
	Gpo. E.	74	31.23	5.303	.616

Nota: "A." equivale a Aprendizaje, "Gpo. C." equivale al Grupo Control y "Gpo. E." Equivale al Grupo Experimental. Fuente: Datos obtenida en SPSS v.18 con datos de Gpo. Control y Experimental, elaborada 2016 por el autor.

Tabla 4. Cálculo de prueba t-Student del CAP en SPSS.

		Independent Samples Test						
		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper	
A.Afectivo	Equal variances assumed	-2.190	138	.030	-1.066	.487	-2.028	-.103
	Equal variances not assumed	-2.173	130.205	.032	-1.066	.490	-2.036	-.095
A.Cognitivo	Equal variances assumed	.527	138	.599	.158	.301	-.437	.754
	Equal variances not assumed	.518	119.680	.605	.158	.306	-.447	.764
A.Psicomotor	Equal variances assumed	-.631	138	.529	-.232	.367	-.958	.495
	Equal variances not assumed	-.624	127.322	.533	-.232	.371	-.966	.503
A.Total CAP	Equal variances assumed	-1.136	138	.258	-1.139	1.003	-3.121	.843
	Equal variances not assumed	-1.122	125.177	.264	-1.139	1.015	-3.147	.869

Datos obtenida en SPSS v.18 con datos de Gpo. Control y Experimental. Tabla elaborada por el autor (2016).

apartado, al eliminar dicho reactivo el KMO obtenido es de .50 siendo ya aceptable de acuerdo a los estándares de aceptación del método de la medida de Kaiser-Meyer-Olkin.

En el caso de la percepción del Aprendizaje Afectivo, el KMO es de .69 siendo aceptable sin valores de algún reactivo que violase el factor de análisis de presunción negativa. Sin embargo, en el apartado de la percepción del Aprendizaje Psicomotor el KMO es de .509 siendo aceptable, aunque uno de los reactivos registra un valor negativo del factor de análisis de presunción de una multi-colinealidad, al ser eliminado el KMO es de .50, manteniéndose aceptable.

Por lo tanto, eliminado los dos reactivos con valor negativo que afectan el factor de análisis de presunción de multi-colinealidad, el KMO en la percepción el Aprendizaje Total (CAP) con siete reactivos, al eliminar los dos reactivos con valor negativo antes mencionados, es de .87. De ahí que los resultados del instrumento CAP se analicen y apliquen, con dicha salvedad, para la obtención de los resultados estadísticos de la prueba *t de Student*.

Tabla 5. Resultados de T_t (Tabla T) y T_c (*t-Student*) por Variables del CAP con Hipótesis Nulas e Hipótesis Alternativas.

Conceptos	T_t (Tabla T)	T_c (<i>t-Student</i>)	H_0	H_a
CAP				
A.Cognitivo	1.6449	0.518	A	R
A.Afectivo	1.6449	2.173	R	A
A.Psicomotor	1.6449	0.624	A	R
A.Total (CAP)	1.6449	1.122	A	R

Nota: A.=Aprendizaje, H_0 =Hipótesis Nula, H_a =Hipótesis Alternativa, A= Aceptar y R=Rechazar. Fuente: Datos obtenidos de la realización de pruebas *T-Student* en fórmulas y Tablas de datos de *t-Student* en SPSS del CAP. Tabla elaborada por el autor (2016).

De acuerdo a los resultados de la prueba estadística *t de Student* en el caso de la percepción del Aprendizaje Cognitivo se tiene evidencia de que el resultado de la *t-de Student* (*t*) es menor al valor de la Tabla (T), esto es: $t = .518$ y $T = 1.6449$, por lo tanto, la H_{01} se acepta y se rechaza la $H_{a1'}$, de tal manera que: el nivel de percepción del Aprendizaje Cognitivo es igual en un curso presencial de modalidad mixta a nivel de educación superior con y sin Foros de Discusión.

En la percepción del Aprendizaje Afectivo sí existe una diferencia significativa en donde el resultado de la *t-de Student* (*t*) es mayor al valor de la Tabla (T), esto es: $t = 2.173$ y $T = 1.6449$, por lo tanto, la H_{02} se rechaza y se acepta la $H_{a2'}$, de tal manera que: se obtiene una mayor percepción del Aprendizaje Afectivo considerando el contexto y las delimitaciones del estudio realizado.

En el caso de la percepción del Aprendizaje Psicomotor se tiene evidencia de que el resultado de la *t-de Student* (*t*) es menor al valor de la Tabla (T), esto es: $t = .624$ y $T = 1.6449$, por lo tanto, la H_{03} se acepta y se rechaza la $H_{a3'}$, de tal manera que: el nivel de percepción del Aprendizaje Psicomotor es igual en un curso presencial de modalidad mixta a nivel de educación superior con y sin Foros de Discusión.

Por otra parte, en la percepción del Aprendizaje Total se tiene evidencia de que el resultado de la *t-de Student* (*t*) es menor al valor de la Tabla (T), esto es: $t = 1.122$ y $T = 1.6449$, por lo tanto, la H_{04} se acepta y se rechaza la $H_{a4'}$, de tal manera que: el nivel de percepción del Aprendizaje Total es igual en un curso presencial de modalidad mixta a nivel de educación superior con y sin Foros de Discusión. Aunque sí se obtiene una percepción del

Aprendizaje Total después de aplicar los Foros de Discusión, la diferencia entre la *t* y *T* no es significativa.

Conclusiones

Analizando los resultados obtenidos en la investigación realizada, las diferencias entre la percepción del Aprendizaje Cognitivo, Afectivo, Psicomotor y del Aprendizaje Total son reveladoras, al mostrar una diferencia significativa en la percepción del Aprendizaje Afectivo, siendo este aprendizaje superior una vez aplicados los Foros de Discusión; no así en el caso de la percepción del Aprendizaje Cognitivo, Psicomotor y del Aprendizaje Total.

De acuerdo a Koballa; Kretchmar; Pierre y Oughton y Shephard (citados por Savickiene, 2010) se le ha dado poca relevancia, por parte de la comunidad científica educativa, al estudio del impacto del Aprendizaje Afectivo. Existen diversas razones que explican esta falta de atención al Aprendizaje Afectivo como son: la dificultad de describir la composición de este tipo de aprendizaje y su medición en el impacto de los estudiantes.

Además, tradicionalmente, el conocimiento y habilidades son percibidos como resultados más relevantes del aprendizaje en la educación formal que la actitud y los valores; ya que se tiene la presunción que estos deben ser desarrollados y fomentados en el hogar y no en la escuela. De ahí que muchos maestros eviten enseñar y aprender en el dominio del Aprendizaje Afectivo (Savickiene, 2010).

Si bien es cierto que los investigadores educativos parten de la clasificación de componentes del dominio del Aprendizaje Afectivo propuesto por Bloom, Masia y Krathwohl en 1964, existen otros autores como: Gephart e Ingle, que además de incluir las actitudes, valores y emociones como Bloom (1975), agregan la percepción como elemento relevante en 1976. Por otra parte, Hunt en 1987 además de considerar la actitud y valores integra las preferencias, intereses, ansiedad y pérdida de control como componentes claves del dominio del Aprendizaje Afectivo. En el caso de Shephard, que coincide con Bloom (1975), en los componentes de actitud y valores, integra el componente de comportamiento en 2008 (Savickiene, 2010).

El componente del "comportamiento" pudiera confundirse con el de "actitud", al verse como una consecuencia una de la otra. Sin embargo, habría que considerar la posibilidad de estudiantes con un comportamiento de rebeldía, agresividad o desinterés en el salón de clase y/o entornos virtuales, pero con una actitud positiva para con los contenidos de recursos académicos y/o la interacción entre pares. En este sentido, el comportamiento resulta un elemento de gran influencia en los entornos educativos, al ser un detonante que los docentes tienen que aprender a re- direccionar con la finalidad de lograr que el estudiante cambie dicho estado y mantenga un equilibrio en su comportamiento (Kutugata, Araiza y Morales, 2016).

De acuerdo a Savickiene (2010), existen diversas herramientas idóneas para lograr medir el dominio del Aprendizaje Afectivo como son: pruebas y cuestionarios aplicados al inicio y final de sus estudios, proyectos integrales en equipo incluyendo una reflexión sobre el proceso y sus aprendizajes alcanzados plasmados en formato de portafolios académicos, diarios de reflexión y/o la representación a través de dramatizaciones. En resumen, es trascendental que el estudiante tome conciencia de su propio proceso de enseñanza aprendizaje, valorando sus propios logros alcanzados en relación a su actitud, sentimientos y nivel de satisfacción de dicho proceso educativo.

Estos resultados confirman la teoría de interacción y comunicación de Börje Holmberg (1989, 1995a, 1995b, 2005 y 2007) que señala, entre otros fundamentos, que la educación a distancia, en este caso el uso de Foros de Discusión como herramienta de la plataforma educativa WebCT, provee del aprendizaje cognitivo, afectivo y psicomotor de manera eficiente, así como el aprendizaje profundo. El concepto de aprendizaje profundo se puede vincular con el concepto de Pensamiento Crítico al tener la misma connotación en términos de adquisición de conocimiento.

Por otra parte, Holmberg (1989, 1995a, 1995b, 2005 y 2007) señala que las relaciones personales y en grado de empatía entre tutor y aprendiz son centrales en un aprendizaje a distancia. Estos sentimientos de empatía y pertenencia promueven la motivación del aprendiz a aprender e inducen a un aprendizaje de manera favorable. En este sentido, se hace la vinculación con la percepción del Aprendizaje Afectivo y la Presencia Social con estos lineamientos de la teoría de interacción y comunicación de Holmberg. En conclusión, se puede asegurar que la implementación de los Foros de Discusión incrementa el Aprendizaje Afectivo y permite fortalecer la comunicación y cohesión del grupo, así como la presencia social (Kutugata et al., 2016).

Referencias

- Anderson, L.W. (2003). Benjamin S. Bloom: His Life, His Works, and His Legacy. En Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.), *Educational Psychology: A Century of Contributions*. (pp. 367-389). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers NJ
- Biggs, J. (2015). *Calidad del aprendizaje universitario*. Quinta Edición. Narceo, S.A. de Ediciones. Madrid, España.
- Bloom, B. S. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. La clasificación de las metas educacionales Manuales I y II. Quinta Edición. Librería "El Ateneo" Editorial. Argentina.
- Campbell, D.F., y Stanley, J. C. (2005). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Novena reimpresión. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Chapman, A. (2016). Benjamin Bloom's Taxonomy of Learning Domains - Cognitive, Affective, Psychomotor Domains - design and evaluation toolkit for training and learning. Recuperado el 24 de agosto del 2016 de: <http://www.businessballs.com/bloomstaxonomyoflearningdomains.htm>
- Churches, A. (2016). Bloom's and ICT Tools. Educational Origami. Recuperado el 18 de julio del 2016 de: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+and+ICT+tools>
- Clark, R.E. (1994). Media Will Never Influence Learning. *Educational Technology, Research And Development*, 42(2), 21-29.
- Cobo, C., y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Cota, A. (2007). Debate sobre el efecto de los medios en el aprendizaje. En Rocha, E. (Ed.), *Educación a distancia. Retos y Tendencias* (pp.195-212). Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- Diccionario de Informática. (2016). Sitio Web ALEGSA. Recuperado el 20 de junio del 2016 de: <http://www.alegsa.com.ar/Dic/ingenieria%20inversa.php>
- Dryden, G., y Vos, J. (2015). *La Revolución del Aprendizaje. Para cambiar la manera en que piensa el mundo*. Tercera Edición. Grupo Editorial Tomo, S.A. de C.V. México.
- Hastings, N.B., y Tracey, M.W. (2005). Does Media Affect Learning: Where Are We Now? *Techtrends Linking Research And Practice To Improve Learning*, 49(2), 28-30.
- Holmberg, B. (1995a). The Sphere of Distance-Education Theory Revisited. *Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Papiere* 98
- Holmberg, B. (1995b). *Theory and Practice of Distance Education*. Second Edition. Routledge. N.Y.
- Holmberg, B. (2007). A Theory of Teaching-Learning Conversations. En Moore, M. G. (Ed.), *Handbook of Distance Education*, Second Edition (pp.69-75). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. N.J. U.S.
- Holmberg, B., Shelly, M., y White, C. (2005). *Distance Education and Languages. Evolution and Change*. Multilingual Matters Ltd. England.
- Holmberg, B., y And, O. (1989). Key Issues in Distance Education. *European Journal of Education*, 24(1), 11-46.
- Kaiser, H.F. (1974). An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kozma, R.B. (1994). Will Media Influence Learning? Reframing the Debate. *Educational Technology, Research And Development*, 42(2), 7-19.
- Kutugata, A., Araiza, M.J., y Morales, L.A. (2016). Presencias Cognitiva, Social y de Enseñanza en Foros de Discusión en Educación Superior. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 11(1)49-79. Recuperada de: [http://www.spentamexico.org/v11-n1/A4.11\(1\)49-79.pdf](http://www.spentamexico.org/v11-n1/A4.11(1)49-79.pdf)
- Levin, I.P. (1999). *Relating statistics and experimental design*. An Introduction (Sage University Papers Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, series no. 07-125). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lim, D., Morris, M.L., y Kupritz, V.W. (2007). Online vs. Blended Learning: Differences in Instructional Outcomes and Learner Satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 27-42.
- Rovai, A.P., Wighting, M.J., Baker, J.D., y Grooms, L.D. (2009). Development of an Instrument to Measure Perceived Cognitive, Affective, and Psychomotor Learning in Traditional and Virtual Classroom Higher Education Settings. *Internet and Higher Education*, 12(1), 7-13 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.002>
- Salinas, J. (2013). Edutec Costa Rica 2013. *Conferencias Políticas y gestión de las TIC'S para la inclusión digital*. Recuperada de: http://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/conferencias/jesus_salinas.pdf
- Savickiene, I. (2010). Conception of Learning Outcomes in the Bloom's Taxonomy Affective Domain. *Quality of Higher Education*, 7,37-59.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., y Zvacek, S. (2015). *Teaching and Learning at a Distance*. Foundations of Distance Education. Sixth Edition. Pearson Educational, Inc. U.S.
- WordPress.Org (2016). Sitio Web Oficial. Recuperado el 20 de mayo del 2016 de: <http://codex.wordpress.org/Podcasting>
- Wilson, L. (2016). The Second Principle. The work of Leslie Owen Wilson. Recuperada el 15 de junio del 2016 de: <http://thesecondprinciple.com/wp-content/uploads/2014/01/Understanding-revisions-to-blooms-taxonomy1.pdf>



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Algunas consideraciones en relación con el derecho a la educación en la comunidad autónoma de Asturias

María González Álvarez
Profesora de Educación Secundaria.

PALABRAS CLAVE

Derechos humanos
Derecho a la educación
Libre elección de centro
Obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica

KEYWORDS

self-determined learning
master's degree
pedagogical mediation
tutoring

RESUMEN

En relación con el derecho a la educación hemos estudiado las opiniones que respecto al mismo tienen las personas de dieciocho o más años que viven en la Comunidad Autónoma de Asturias. Pretendemos que el trabajo nos proporcione información, en general, respecto al derecho y de manera particular sobre la valoración de diversos aspectos del mismo y de su cumplimiento en la práctica. Entre las conclusiones más significativas y, que entendemos pueden proporcionar importante información para el sistema educativo asturiano, podemos señalar que para dos de cada tres la posibilidad de elegir centro escolar debe ser total. Los tres elementos del derecho a la educación que se consideran más importantes son la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica y la existencia de recursos humanos. Los menos valorados se refieren al derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones y a la programación general de la enseñanza por parte de los poderes públicos. Por otro lado, se entiende que los elementos que mejor se cumplen en la práctica, son la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica. Siendo los que peor se cumplen la existencia de recursos materiales y la libertad de elección de centro.

Some considerations regarding the right to education in the autonomous region of Asturias

ABSTRACT

As regards the right to education, we have studied the opinions of 18+ year-old persons who live in the Principality of Asturias. We intend that the research will provide us general information about the right to education, and in particular about the assessment of several of its aspects and its actual accomplishment. Among the most meaningful conclusions, and we understand can supply important information for the educational system in Asturias, we can signal that for two out of three people the possibility of choosing school must be paramount. The three most important aspects of education considered are the compulsory nature and free of charge for the citizens of the basic education and the proper supply of human resources. The least valued are the parents' right of their children to receive religious and moral formation in accordance with their own convictions and the general programming of teaching by the political authority. On the other hand, it is understood that the aspects best implemented are the compulsory nature and free of charge of the basic education. Being the supply of material resources and the freedom of choice of school the worst implemented.

Instituto de Educación Secundaria "La Quintana" (Ciaño-Langreo). Asturias.
C/ Ceán Bermúdez 2 2º G 33208 Gijón
maria.gz.az@gmail.com

Recibido el 16 de marzo de 2017; aceptado el 30 de mayo de 2017.

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo - Universidá d'Uviéu - University of Oviedo
Enero - Junio 2017
ISSN: 2340 - 4728

Introducción

La Constitución Española de 1978 dedica su Título I a los derechos y deberes fundamentales, consagrando en su artículo 27 el derecho a la educación en una redacción profundamente inspirada en los textos de la Organización de Naciones Unidas.

Tres décadas después de su promulgación, pretendemos analizar la situación del derecho a la educación en la Comunidad Autónoma de Asturias, ya que su investigación puede proporcionar una importante información para la mejora de nuestro sistema educativo.

En relación con el origen y desarrollo del actual derecho humano a la educación indicamos que la Conferencia General de la Organización Educativa, Científica y Cultural de la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO) define la educación como¹: “*The entire process of social life by means of which individuals and social groups learn to develop consciously within, and for the benefit of, the national and international communities, the whole of their personal capacities, attitudes, aptitudes and knowledge*”²

En este sentido, la educación se configura en el ámbito internacional como un derecho fundamental y humano de segunda generación.

¿Qué entendemos por derecho humano? De las numerosas propuestas doctrinales nos referiremos a la ya clásica aportada por Pérez (1984, p.48): “Conjunto de facultades o instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humana, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional”.

Por otro lado, el derecho a la educación ocupa hoy día un lugar preeminente en la regulación internacional de derechos humanos. En este sentido la educación es entendida como un derecho clave (*key right*) para el disfrute de los otros derechos humanos.

Latapi (2009, p. 258) vincula el derecho a la educación con el desarrollo efectivo de los demás derechos humanos en cuanto que: “La educación potencia el desarrollo de la persona y por ello es condición esencial para el disfrute de todos ellos; por esto se considera éste como un derecho clave (*key right*)”.

El derecho a la educación ha sido analizado desde diferentes perspectivas, así, el profesor González (2002) en su trabajo *Panorama de la educación en la España de los cambios* realiza un pormenorizado estudio de diversos aspectos del derecho a la educación. En lo que se refiere al nivel de estudios de la población constata que la demanda de la escolarización en la enseñanza superior crece en función “de la percepción social (...) y que a los más educados acaban correspondiéndoles habitualmente empleos y posiciones laborales de mayor categoría, lo que actúa como una poderosa palanca que eleva las aspiraciones y motivaciones para el estudio”. (2002, p.192)

Mancebón y Pérez son los autores de un estudio en el que revisan “las principales aportaciones teóricas y empíricas sobre los efectos previsibles de las políticas dirigidas a fomentar la libertad de elección de centro escolar” (2005, p. 3).

En el monográfico *La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales*, Olmedo Reinoso y Andrada (2008, p.1) describen las diversas políticas y sistemas de elección escolar establecidas en diversos ordenamientos del derecho comparado siguiendo la tipología de la Red de información sobre la Educación en Europa (EURYDICE).

Maroy (2008) lleva a cabo una revisión de la literatura analizando los efectos de las propuestas centradas en la *libertad de elección de centro* sobre los niveles de equidad y de competencia.

Fernández (2008) analiza lo que entiende es la problemática centros públicos y privados. Señala que a pesar de que la proporción entre dichos centros no ha variado en España en los últimos diez años, en dicha constancia se oculta la existencia de procesos que estarían significando cambios de segundo orden.

Villarroya y Escardíbul (2008), también en relación con la elección de centro en la enseñanza por parte de las familias, entienden que las políticas públicas han hecho efectiva la libertad de elección sin menoscabo de la equidad.

También Valiente (2008) analiza la segregación del alumnado inmigrante en la Comunidad autónoma de Cataluña, sosteniendo que presenta unos niveles de segregación elevados lo que entiende es debido tanto a la actitud selectiva de los centros concertados como a la existencia de desigualdades demográficas y territoriales.

La enseñanza universitaria no se contempla habitualmente en los estudios que hacen referencia al derecho a la educación, es más, en el artículo 27 de nuestra Constitución sólo se refiere la universidad en relación con su autonomía. No obstante, dicho tramo educativo puede y debe incluirse bajo la “protección” del referido derecho. Peryra, Luzón y Sevilla (2006), en su trabajo *Las universidades españolas y el proceso de construcción del espacio europeo de educación superior. Limitaciones y perspectivas de cambio*, estudian diversos aspectos de dicha enseñanza.

En relación con la participación en el sistema educativo el doctor Santos Guerra realiza un sugerente análisis en *El crisol de la participación*. En el consejo escolar de los centros educativos, existe un factor predominante del componente formalista y burocrático en su funcionamiento. El equipo directivo desempeña un papel protagonista en el consejo debido fundamentalmente a la presencia de todos sus miembros en el mismo. Para Santos Guerra, por otra parte, “la dicotomía entre eficacia y democracia, es decir, entre operatividad y participación genera en algunas personas inquietud e incertidumbre sobre la bondad de los consejos escolares” (1997, p. 242). Entiende el autor, que es necesario buscar nuevas posibilidades para desarrollar el buen funcionamiento de dichos consejos.

Martín-Moreno (2000) analiza una serie de centros de la Comunidad de Madrid, seleccionados en función de la relevancia de su relación con la comunidad, estudiando experiencias concretas de apertura a la comunidad. La autora concluye que son muchos los centros educativos que realizan actividades de apertura a su entorno, variando tanto el número como la intensidad y naturaleza de estas experiencias. Dichas experiencias (que no pueden encuadrarse en un modelo generalizable) conllevan un cambio del centro como lugar de encuentro socioeducativo.

En su obra *Contextualización de los centros educativos en su entorno* (2010) Martín-Moreno estudia el proceso actual de apertura de los centros educativos y analiza los factores sociales y culturales que han promovido este proceso:

Pretendemos conocer las opiniones de los ciudadanos sobre un derecho que nuestra Constitución entiende que es de todos (“Todos tienen derecho a la educación”, establece el artículo 27.1

¹ Artículo 1 de la Recomendación sobre Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, aprobada por la Conferencia General en su 18ª reunión, el 19 de noviembre de 1974 (Resolución 18 C/38).

² *El proceso entero de la vida en sociedad por medio del cual los individuos y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente el conjunto de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos, con y en beneficio de las comunidades nacionales e internacionales.*

de nuestra Carta Magna) centrándonos en la importancia que para ellos tienen diferentes aspectos del referido derecho, así como el cumplimiento de los mismos en la práctica.

Por ello analizamos en el presente trabajo aspectos fundamentales tales como la libertad de enseñanza y la libertad de creación de centro; la libertad de elección de centro por parte de las familias; la existencia de recursos humanos (profesorado) y materiales necesarios para llevar a cabo el derecho a la educación; la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica; el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones; la inspección y homologación de los poderes públicos; la autonomía de la Universidad, de acuerdo con lo que la Ley establezca; y la programación general de la enseñanza por parte de los poderes públicos.

En este sentido, resulta profundamente ilustrador conocer cómo entienden los ciudadanos ha de configurarse la libertad elección de centro escolar por parte de las familias.

Otro aspecto de notable interés hoy día es la concepción de cómo han de ser las ayudas para estudiar en la Universidad.

El mandato del constituyente a los poderes públicos de establecer la programación general de la enseñanza suscita la cuestión en el marco de un estado autonómico, con una articulación competencial en materia educativa, de si debe o no existir un programa educativo básico y común para toda España.

Estas cuestiones se complementan con la referida a cómo puede mejorarse el derecho a la educación; y la gratuidad del tramo educativo de edad de 0 a 3 años.

Se plantea, asimismo, la valoración de una serie de derechos consagrados constitucionalmente. Los resultados obtenidos nos ofrecerán una valiosa información acerca de cuál es el lugar de la educación respecto a otros derechos.

Método

Con objeto de recoger la opinión de las personas de 18 o más años residentes en el Principado de Asturias respecto al derecho a la educación en general, y a diversos elementos que componen en particular, se elaboró una prueba la cual se sometió a la consideración de 750 personas, entre las edades señaladas y en el ámbito referido. Se cumplimentaron correctamente 244 que representan 32.53% de los entregados.

La prueba se compone de 106 ítems agrupados en diversos apartados: Variables de clasificación; dedicación semanal a diversas tareas; derechos de la persona; orden de los derechos de mayor a menor importancia; valoración de la importancia de elementos del derecho; y cómo se cumplen los elementos del derecho a la educación

En el análisis de fiabilidad del cuestionario hemos utilizado el coeficiente Alpha de Cronbach, en el que se alcanza un valor (en una escala de 0 a 1) de Alpha = .88 (que se considera como "buena")

Resultados

Para analizar las respuestas utilizamos estadísticos descriptivos y estudios de medias, rangos y análisis de varianza, en su caso.

Variables de clasificación

En lo que hemos denominado variables de clasificación de nuestra muestra señalamos las características que se indican. La media de edad es de 43.34 años, con una desviación de 13.27.

En relación con los estudios realizados podemos señalar que el 37.7% tienen estudios universitarios superiores, el 31.6% estudios universitarios medios, el 12.7% Formación Profesional (grado medio o superior), el 8.2% Bachillerato, el 7.8% Certificado de Escolaridad o Graduado Escolar o Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Manifiestan no poseer estudios el 0.4% y estudios primarios incompletos el 1.6% (dada la dificultad para cumplimentar el cuestionario, las personas de más edad y menores estudios no han respondido proporcionalmente al mismo).

Del total el 55.9% dicen haber estudiado en centros públicos, el 35.1% en centros públicos y privados y el 9 % en centros privados.

Según su ideología el 32.5% manifiesta ser de izquierda, el 11.5% de centro izquierda, el 19.4% de centro, el 9.3% de centro derecha, el 14.4% de derecha y el 11.9% no se consideran de ninguno de ellos.

Manifiestan ser padres o madres el 55.6%, con una media de 1.96 hijos o hijas (desviación de 1.28).

Tiempo a la semana dedicado a diversas tareas

El aspecto al que se dedica mayor tiempo es al trabajo retribuido, con una media semana de 35.53 horas. Las tareas de casa suponen un tiempo semanal medio de 12.57 horas. Se dedican nueve horas a ver la televisión. Tiempo semejante (8.44 horas) al que se emplea en utilizar el ordenador (Internet, etc.). Casi siete horas semanales dedican a la lectura. Para el esparcimiento en cafeterías, cine, etc. se utilizan casi seis horas y media semanales. Se emplea en el deporte o pasear casi seis horas (5.82) en dicho periodo de tiempo. Por último, aquellos que participan en tareas de ayuda a los demás (ONGs, etc.) emplean cuatro horas semanales en esta actividad.

Tabla 1. Tiempo a la semana dedicado a diversas tareas

	Media	Desviación	Mediana	Moda
1. Trabajar (si es trabajo retribuido)	35.53	12.85	35	40
2. Hacer las tareas de casa	12.57	13.57	8	10
3. Ver la televisión	9.08	8.54	7	10
4. Utilizar el ordenador (Internet, etc.)	8.44	9.19	5	5
5. Leer	6.90	7.43	5	2
6. Esparcimiento en cafeterías, cine, etc.	6.43	5.00	5	4
7. Hacer deporte o pasear	5.82	4.28	5	5
8. Participar en tareas de ayuda a los demás (ONG, etc.)	4.06	4.21	3	1

Aspectos relacionados con el derecho a la educación.

Hemos propuesto, asimismo, a las personas consultadas que manifestasen sus opiniones en relación con diversos aspectos que están relacionados con el derecho a la educación.

Así en relación con la posibilidad de elegir centro escolar para los estudios de sus hijos e hijas, y en el caso del primer hijo o hija, el 74.8% siempre ha podido elegir centro escolar, el 20.3% casi siempre, el 2.4% en pocas ocasiones y el 2.4% nunca. También, y en relación con su primer hijo o hija, han debido esforzarse económicamente mucho para sus estudios el 16.1%, bastante el 41.9%, poco el 29% y nada el 12.9%.

En el caso de la titularidad del centro en el que estudian o han estudiado sus hijos, el 59.1% en centros públicos, el 10.2% en centros privados y el 30.7% en centros públicos y privados.

Mientras que la educación que han recibido o reciben los hijos en los centros escolares a los que asisten resulta totalmente adecuada para el 23.2%, es bastante adecuada para el 49.6%, aceptablemente adecuada para el 23.2% y poco adecuada para el 4%. La valoración media se sitúa en el valor de bastante adecuada.

El 66.5% entiende que la posibilidad de elegir centro debe ser total sin más límites que la capacidad física de los centros. Para el 29.9% las familias deben elegir el centro para sus hijos e hijas entre los que asigne la administración **según zonas y vacantes**. El 3.3% considera que cada alumno o alumna debe asistir al colegio que le asigne directamente la administración.

El 75.2% considera que los estudios universitarios deben llevarse a cabo con cargo a la administración, el 23.5% entiende que pueden llevarse a cabo mediante préstamos personales a los estudiantes a devolver una vez que hayan finalizado su carrera y según el 1.3% no debe haber ninguna ayuda para estudiar en la universidad.

En la España de distribución educativa competencial autonómica la existencia de un programa educativo básico y común es un importante elemento que puede formar parte del derecho a la educación. El 97.1% de las personas consultadas entienden que es necesario dicho programa básico y común, tan sólo el 2.9% no lo considera necesario.

El derecho a la educación debe mejorarse mucho según el 36.6%, bastante para el 52.5%, poco para el 9.3% y nada para el 1.7%.

El tramo educativo de 0 a 3 años debe ser gratuito para el 86% y no ha de serlo para el 14%.

Derechos de las personas

El derecho a la salud (derecho a la asistencia sanitaria) es el más valorado por las personas consultadas, seguido del derecho a la educación y el derecho al trabajo (con valoraciones de 9.70; 9.69; y 9.39 puntos, respectivamente, en una escala de 0 a 10 puntos, en el que el 0 es el menor valor y el 10 el máximo). Los menos valorados son los derechos a asociarse (7.94) y a sindicarse (7.47).

Importancia que para la educación tienen determinados elementos que podrían considerarse como constitutivos del derecho a la educación.

En relación con la importancia que algunos elementos que podrían considerarse como constitutivos del derecho a la educación (también valorados en la referida escala de 0 a 10 puntos, donde el 0 es el menor valor y el 10 el máximo) los tres elementos mejor valorados según su importancia son, por este orden de mayor a menor valoración, la obligatoriedad de la enseñanza básica, la gratuidad de la enseñanza básica y la existencia de re-

Tabla 2. *Derechos de la persona*

(ordenados de mayor a menor valoración) (escala 0 a 10 puntos)	Media	Desviación
1. Derecho a la salud (a la asistencia sanitaria)	9.70	1.03
2. Derecho a una vivienda digna	9.05	1.61
3. Derecho a la educación	9.69	0.97
4. Derecho al trabajo	9.39	1.34
5. Derecho a un medio ambiente saludable	8.96	1.64
6. Derecho a asociarse	7.94	2.34
7. Derecho a sindicarse	7.47	2.59
8. Derecho a la libertad ideológica, religiosa y de culto	9.18	1.66
9. Derecho de libertad de expresión	9.25	1.56
10. Derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen	9.23	1.62

curso humano (profesorado) necesarios para llevar a cabo el derecho a la educación (los tres con puntuaciones respectivas de 9.59, 9.36 y 9.07). Con valoraciones entre ocho y nueve puntos están la existencia de recursos materiales para ejercer el derecho a la educación (edificios y recursos didácticos) 8.8, la libertad de enseñanza (8.39), las ayudas que los poderes públicos deben otorgar a los centros educativos (8.35), la libre elección de centro (8.29), la inspección y homologación del sistema educativo por parte de los poderes públicos (8.13). Con menos de ocho puntos, y por este orden de mayor a menor valor en su importancia, la participación en la gestión y funcionamiento de los centros (7.99), la libertad de creación de centros (7.79), la autonomía de la universidad (7.7), el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (7.33) y, por último, la programación general de la enseñanza por parte de los poderes públicos (7.26).

Cumplimiento en la práctica de los referidos elementos del derecho a la educación.

Respecto a cómo se cumplen los distintos elementos del derecho a la educación (en la escala señalada) podemos indicar que los elementos mejor valorados en su cumplimiento son la obligatoriedad de la enseñanza básica (8.72) y la gratuidad de la misma (8.02). Con valores de siete a ocho puntos, la libertad de enseñanza (7.14), la autonomía de la universidad (7.70 puntos). Entre siete y seis puntos, la libertad de elección de centro por parte de las familias (6.93), la existencia de los recursos humanos (profesorado) necesarios para llevar a cabo el derecho a la educación (6.43), la inspección y homologación del sistema educativo por parte de los poderes públicos (6.61), las ayudas que los poderes públicos deben otorgar a los centros educativos (6.56), la participación en la gestión y funcionamiento de los centros educativos (6.52), el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (6.48), la programación general de la enseñanza por parte de los poderes públicos (6.47), la existencia de recursos materiales para ejercer el derecho a la educación (edificios y recursos didácticos) 6.43 y la libertad de elección de centro por parte de las familias (6.17).

Tabla 3. Importancia de elementos del derecho a la educación

	Orden de elección	0 a 10
1. La libertad de enseñanza	5º	8.39
2. La libertad de creación de centros dentro del respeto a los principios constitucionales	10º	7.79
3. La libertad de elección de centro por parte de las familias	7º	8.29
4. La participación en la gestión y funcionamiento de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de todos los sectores afectados: profesorado, padres-madres y alumnado	9º	7.99
5. La existencia de los recursos humanos (profesorado) necesarios para llevar a cabo el derecho a la educación	3º	9.07
6. La existencia de recursos materiales para ejercer el derecho a la educación (edificios y recursos didácticos)	4º	8.80
7. El derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones	12º	7.33
8. La obligatoriedad de la enseñanza básica	1º	9.59
9. La gratuidad de la enseñanza básica	2º	9.36
10. La inspección y homologación del sistema educativo por parte de los poderes públicos	8º	8.13
11. Las ayudas que los poderes públicos deben otorgar a los centros educativos que reúnan los requisitos establecidos en la Ley	6º	8.35
12. La autonomía de la universidad, de acuerdo con lo que la Ley establezca	11º	7.70
13. La programación general de la enseñanza por parte de los poderes públicos	13º	7.26

Tabla 4. Cumplimiento de elementos del derecho a la educación

	Orden de elección	0 a 10
1. La libertad de enseñanza	3º	7.14
2. La libertad de creación de centros dentro del respeto a los principios constitucionales	5º	6.92
3. La libertad de elección de centro por parte de las familias	13º	6.17
4. La participación en la gestión y funcionamiento de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de todos los sectores afectados: profesorado, padres-madres y alumnado	9º	6.52
5. La existencia de los recursos humanos (profesorado) necesarios para llevar a cabo el derecho a la educación	6º	6.65
6. La existencia de recursos materiales para ejercer el derecho a la educación (edificios y recursos didácticos)	12º	6.43
7. El derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones	10º	6.48
8. La obligatoriedad de la enseñanza básica	1º	8.72
9. La gratuidad de la enseñanza básica	2º	8.02
10. La inspección y homologación del sistema educativo por parte de los poderes públicos	7º	6.61
11. Las ayudas que los poderes públicos deben otorgar a los centros educativos que reúnan los requisitos establecidos en la Ley	8º	6.56
12. La autonomía de la universidad, de acuerdo con lo que la Ley establezca	4º	7.05
13. La programación general de la enseñanza por parte de los poderes públicos	11º	6.47

Estudios de medias, rangos y análisis de varianza.

Hemos realizado, asimismo, estudios de medias, rangos y análisis de varianza con el objeto de conocer si existen diferencias significativas en las valoraciones realizadas respecto a diversas variables tales como edad, género, situación familiar personal, estudios realizados, situación laboral, titularidad del centro o centros en los que ha realizado sus estudios.

Se establecen algunas diferencias entre la consideración que tienen los padres y madres en relación con la educación que reciben o han recibido sus hijos e hijas y las variables señaladas y otros aspectos. Así el grupo que menos valora la educación que recibe su hijo o hija es el que entiende que más ha de mejorarse el derecho a la educación. El grupo que valora menos adecuada la educación que reciben sus hijos también valora menos el cumplimiento de la obligatoriedad de la ense-

ñanza básica, la gratuidad de la enseñanza y la programación general de la enseñanza.

En lo que respecta a la posibilidad de elegir centro escolar para sus hijos o hijas por parte de las familias encontramos diferencias con otras variables tales como la mejora del derecho a la educación (el grupo que piensa que la posibilidad de elección de centro debe ser total también entiende que debe mejorarse más el derecho a la educación). La importancia que tiene la libertad de creación de centros, la libertad de elección de centro por parte de las familias y las ayudas que los poderes públicos deben otorgar a los centros educativos también son mejor valoradas por los que entienden que la libertad de elección ha de ser total. También la libertad de creación de centros y la libre elección de centro por parte de las familias, son menos valoradas en su cumplimiento por los que optan por una libertad "total" de elección de centro.

Los que entienden que el tramo educativo de edad de cero a tres años debe ser gratuito son los que consideran que más debe mejorarse el derecho a la educación.

No encontramos importantes diferencias en función de las variables sexo, situación familiar, situación laboral respecto a si cada comunidad autónoma debe implantar su propio programa educativo con independencia de las restantes comunidades autónomas.

Respecto a los estudios realizados encontramos algunas diferencias. El grupo de estudios de Formación Profesional y Bachillerato opta, frente al de estudios universitarios, porque sea la administración quien se haga cargo de las ayudas económicas para estudiar en la universidad. El derecho de los padres a que sus hijos reciban formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones es mejor valorado por los que tienen estudios de Formación Profesional o bachillerato que por los de estudios universitarios.

Parece que la ideología está relacionada con las valoraciones que se realizan en relación con los diferentes derechos de la persona y los distintos elementos del derecho a la educación. Respecto a la educación que reciben o han recibido sus hijos podemos indicar que es mejor valorada por los que se manifiestan de centro derecha y/o derecha que por los que indican ser de izquierda o centro izquierda. La educación debe mejorarse más para los que se declaran de centro derecha o derecha respecto a los que manifiestan ser de izquierda o centro izquierda. Con relación a la importancia que tiene la libertad de elección de centro es más importante para los que se manifiestan de centro derecha y derecha que para los de izquierda y centro izquierda. Es más importante el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones para los de centro, centro derecha y derecha que para los de izquierda y centro izquierda. El cumplimiento del derecho a la libertad de enseñanza es mejor valorado por los de centro izquierda e izquierda que por los de centro derecha y derecha. De la misma manera, es mejor valorado por dicho grupo de izquierda que por el de derecha, el cumplimiento del derecho a la libertad de creación de centros.

El tener hijos o no supone importantes diferencias en relación con las variables estudiadas. Así, en relación con las posibilidades de elección de centro escolar ya que son los que tienen hijos e hijas los que mejor valoran que la libertad sea total. También los que tienen hijos consideran más importante la libertad de enseñanza, la libertad de creación de centros, la libertad de elección de centro, la participación en la gestión y funcionamiento de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de todos los sectores afectados, la existencia de recursos humanos (profesores)

necesarios para llevar a cabo el derecho a la educación y la existencia de recursos materiales para ejercer el derecho a la educación (edificios y recursos didácticos).

No se encuentran diferencias con relación a la opinión que se tiene respecto a si se ha podido elegir centro escolar para sus hijos e hijas y el esfuerzo económico que ha debido realizarse para que estudien sus hijos e hijas.

Al analizar la titularidad del centro en el que estudian han estudiado sus hijos e hijas observamos la importante correlación existente entre ésta y la titularidad del centro en el que ha estudiado la persona que responde a la cuestión. Por otro lado no encontramos importantes diferencias con otras variables.

Conclusiones

Como hemos indicado, en el estudio encontramos importante información en relación con los aspectos estudiados del derecho a la educación que puede ser tenida en cuenta en la mejora del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Asturias.

Así observamos que dos de cada diez padres consideran que no siempre han podido elegir el centro escolar para sus hijos, mientras que casi seis de cada diez han debido esforzarse económicamente mucho o bastante para que sus hijos estudien. Es total o bastante adecuada la educación recibida por sus hijos en tres de cada cuatro casos y en uno de cada cuatro sólo aceptable.

Dos de cada tres consideran que la posibilidad de elegir centro escolar para sus hijos debe ser total, para tres de cada diez las familias se debe elegir el centro para sus hijos e hijas entre los que asigne la administración según zonas y vacantes.

Respecto a ayudas económicas para realizar estudios universitarios, tres de cada cuatro entienden que deben realizarse económicamente a cargo de la administración, mientras que casi uno de cada cuatro considera que pueden llevarse a cabo mediante préstamos personales a los estudiantes a devolver una vez que hayan finalizado su carrera.

En cuanto a la existencia de un programa educativo básico y común, el 97,1% avala dicho programa.

Considerando en general la educación, se entiende por casi nueve de cada diez que debe mejorarse mucho o bastante.

Parece que existe una importante demanda social en relación con la escolaridad del primer ciclo de educación infantil. Hasta el 86% entiende que debe ser gratuito.

Derechos de las personas

Los derechos a la salud, a la educación y al trabajo son los tres mejor valorados entre diez propuestos (con valoraciones de 9.70; 9.69 y 9.39 puntos, respectivamente, en una escala de 0 a 10 puntos, en el que el 0 es el menor valor y el 10 el máximo). Los menos valorados son los derechos a asociarse (7.94) y a sindicarse (7.47).

Importancia que algunos elementos que podrían considerarse como constitutivos del derecho a la educación

Los tres elementos del derecho a la educación más importantes son, por este orden de mayor a menor valoración, la obligatoriedad de la enseñanza básica, la gratuidad de la enseñanza básica y la existencia de recursos humanos (los tres con puntuaciones respectivas de 9.59, 9.36 y 9.07). Los menos valorados se refieren al derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones

(7.33) y a la programación general de la enseñanza por parte de los poderes públicos (7.26).

¿Cómo se cumplen los distintos elementos del derecho a la educación?

Los elementos mejor valorados respecto a su cumplimiento en la práctica, son la obligatoriedad (8.72), gratuidad de la enseñanza básica (8.02) y la libertad de enseñanza (7.14). Los considerados que menos se cumplen se refieren a la existencia de recursos materiales (6.43) y la libertad de elección de centro por parte de las familias (6.17).

Estudios de medias, rangos y análisis de varianza

En relación con las diferencias que podemos encontrar entre diferentes variables podemos señalar:

Los que creen que tramo educativo de edad de cero a tres años debe ser gratuito son los que entienden que más debe mejorarse el derecho a la educación.

En relación con la ideología, resultan mejor valorados por los que se declaran de centro derecha o derecha, en relación con los que dicen ser de izquierda o centro izquierda aspectos como la educación que reciben o han recibido sus hijos, la mejora de la educación (debe mejorarse más), la importancia que tiene la libertad de elección de centro, el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. Mientras que son mejor valorados por los de izquierda o centro izquierda el derecho a la libertad de enseñanza y el cumplimiento del derecho a la libertad de creación de centros.

El tener hijos o no supone diferencias en relación con las variables estudiadas. Los que tiene hijos valoran mejor que la libertad de elección de centros sea total, la libertad de enseñanza, la participación en la gestión y funcionamiento de los centros educativos, la existencia de recursos humanos (profesorado) y la existencia de recursos materiales (edificios y recursos didácticos).

Debemos señalar que son escasas las diferencias respecto a la edad, el sexo, situación familiar, número de personas que viven en el mismo domicilio, situación laboral, titularidad del centro en el que se ha estudiado, posibilidad de elegir centro escaro para sus hijos y el esfuerzo económico que ha debido realizarse.

Referencias

- Fernández, M. (2008). Escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *Revista de la Asociación de Sociología*, 1(2), 42-69.
- González, J. (2002). Panorama de la educación en la España de los cambios. *REIS*, 100/02, 191-232.
- Latapi, P. (2009). *El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mancebón, M.J., y Pérez, D. (2005-07). *Conciertos educativos y selección académica y social del alumno*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Maroy, C. (2008). Por qué y cómo regular el mercado educativo. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 12(2), 12-23.
- Martín-Moreno, Q. (2000). *Bancos de Talentos. Participación de la Comunidad en los Centros Docentes*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Martín-Moreno, Q. (2010). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Olmedo, A., y Andrada, M. (2008). La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 12(2), 3-11.
- Pereyra, M.A.; Luzán, A., y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del espacio europeo de educación superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista de Educación Comparada*, 12, 25-40.
- Pérez, A.E. (1984). *Derechos humanos, estado de derecho y constitución*. Madrid: Tecnos.
- Santos, M.A. (1.996). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.
- Valiente, T. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado emigrante en Cataluña (2001-06). *Revista de currículo y formación del profesorado*, 12(2), 1-23.
- Villarroya, A., y Escarcibul, J.O. (2008). Políticas públicas y posibilidades de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 12(2), 70-96.



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

MAGISTER

www.unioviado.es/reunido



REVISIÓN TEÓRICA

Escritura académica: retos y enfoques ante sus dificultades de aprendizaje

Antonio Coronado Hijón

Profesor/doctor.

Institución: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, Andalucía, España.

PALABRAS CLAVE

educación Superior
alfabetización académica
dificultades de aprendizaje
escritura académica
competencias académicas

KEYWORDS

higher education
academic literacy
learning difficulties
academic competences

RESUMEN

Este trabajo de revisión y fundamentación de la escritura académica, da cuenta de la preocupación actual sobre las carencias de los estudiantes universitarios en lo relativo a la expresión escrita. En esta dirección justifica la inclusión en los planes de estudios universitarios el desarrollo de esta competencia, desde una revisión de los movimientos internacionales en esta dirección. Presenta una tipología de las dificultades más comunes encontradas en la escritura académica del alumnado universitario que puede ser interesante de cara al diseño de actuaciones formativas. Finalmente repasa los distintos enfoques con los que se abordan la alfabetización de la expresión escrita como competencia académica.

The tutoring teacher training in educational development

ABSTRACT

This review work and foundation of academic writing, realizes the current concern about the shortcomings of university students regarding written expression. In this direction justifies the inclusion in university curricula development of this competition, from a review of international movements in this direction. It presents a typology of the most common difficulties encountered in academic writing of university students that can be interesting for the design of training activities. Finally reviews the different approaches to the literacy of written expression as academic competence are addressed.

Introducción

La expresión escrita es una competencia comunicativa de sujetos que han recibido un proceso de alfabetización determinado.

Cuando esa competencia comunicativa se sitúa en entornos académicos cualificados disciplinarmente y a nivel de expertos se utiliza la expresión "escritura académica" (academic writing), que está incluida en el concepto de alfabetización académica. Éste hace referencia a las actuaciones que deben implementar-

se a nivel institucional y didáctico, desde la enseñanza superior, para favorecer el aprendizaje de la participación y comunicación técnica escrita de los estudiantes, en sus culturas y disciplinas académicas, mediante un proceso de enseñanza.

El interés por el desarrollo de esta competencia en el alumnado universitario ha desembocado en una línea de investigación creciente que aunque en el ámbito anglosajón tiene ya una cierta veteranía y corpus de conocimiento, desarrollado desde principios del siglo XX, en el ámbito europeo y latinoamericano

C/ Pirotecnia, s/n. 41013-Sevilla.

acoronado1@us.es

Recibido el 16 de noviembre de 2016; aceptado el 4 de abril de 2017.

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo - Universidá d'Uviéu - University of Oviedo
Enero - Junio 2017
ISSN: 2340 - 4728

apenas abarca hasta nuestros días poco más de una década (Carlino, 2013).

Dentro del ámbito europeo y más concretamente del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Joint Quality Initiative informal group, formado por un grupo de expertos de diferentes países, describió en 2004, las competencias básicas necesarias en los graduados y postgraduados universitarios al finalizar su formación, los cuales denominaron como "descriptores", estableciendo un marco de referencia común y compartido en el EEES.

Las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos. /.../ Pueden estar divididas en competencias relacionadas con disciplinas (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes a cualquier curso de titulación). Normalmente, el desarrollo de las competencias se produce de forma integrada y cíclica a lo largo de un programa. (González y Wagenaar, 2006, p.6).

En el espacio de las competencias generales instrumentales para el aprendizaje y la formación, el desarrollo de la expresión escrita se nos muestra como una competencia básica en cualquier formación y perfil profesional superior, aunque actualmente los datos provenientes de la investigación (Arroyo y Gutiérrez, 2016) siguen mostrando importantes carencias en las competencias escritoras de estudiantes universitarios, del tipo de: auto-control, creatividad, teoría del texto, teoría de la tarea, identidad y competencias socio-políticas.

Los resultados mostrados en estudios como el de Dysthe (2007) en universidades noruegas, o más recientemente, el de Arroyo y Gutiérrez (2016) en universitarios españoles, revelan importantes carencias en escritura académica sin que los años cursados por el alumnado universitario sea una variable relevante en el desarrollo de la competencia escritora. En esta dirección, las conclusiones apuntan a que el aprendizaje de la expresión escrita debe programarse, teniendo en cuenta que el desarrollo de la misma no se hace de forma espontánea y que requiere una enseñanza específica de trabajo en el aula mediante procesos específicos y sistemáticos.

Estos resultados apuntan a la necesidad de incluir como objetivos, en los programas y proyectos docentes, el desarrollo de competencias instrumentales, como la expresión escrita, las cuales deben conseguirse durante todo el período formativo del estudiante. El alumnado, desde que se incorpora a la universidad hasta que se gradúa, debe ir desarrollando cada una de ellas en las distintas asignaturas con diferentes actividades, trabajos, pruebas, etc.

En las universidades de EEUU llevan desde hace tres décadas de manera generalizada, desarrollando un creciente interés por la enseñanza de la escritura académica (Carter, Miller y Penrose, 1998; Davidson y Tomic, 1999). En Canadá y Australia también vienen realizando experiencias similares de alfabetización académica (academic literacy) con una antigüedad similar.

En el ámbito latinoamericano, los representantes de estos países que previamente participaron en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Educación Superior en la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), reunidos en octubre de 2002, en la ciudad de Córdoba (España), una vez conocidos los buenos resultados de la primera fase del proyecto

europeo Tuning (González y Wagenaar, 2003), decidieron elaborar para América Latina un proyecto similar, denominado el Proyecto Alfa Tuning America Latina (Beneitone et al., 2007). En esa dirección desarrollaron criterios comunes de referencia para los currículos de la región basados en competencias generales y específicas, aunque la ausencia de un espacio común de educación superior similar al modelo europeo, es un hándicap para la plena adhesión y desarrollo de ese proyecto latinoamericano (Ferreira y Lima, 2013).

Panorámica de las dificultades en el aprendizaje de la escritura académica

La investigación sobre escritura y alfabetizaciones académicas en la Educación Superior constituye pues, actualmente, una preocupación creciente en el contexto internacional. Su desarrollo está resultando clave para entender la escritura académica como una competencia básica de los egresados universitarios tanto en el ámbito de su labor profesional como en sus trabajos académicos.

No obstante, el desarrollo de esta habilidad en las producciones escritas de los estudiantes aún presenta problemas revelados en distintas investigaciones. Estas dificultades merman la productividad del alumnado a lo largo de su formación, resultando especialmente evidentes cuando abordan la tareas de escritura de géneros discursivos complejos como proyectos de investigación o trabajos de fin de grado, master y, en especial, de doctorado (Castelló, Iñesta, Liesa, Pardo y Martínez-Fernández, 2012; Hernández, 2009; Pérez-LLantada, Plo y Ferguson, 2011; Santa y Herrero, 2010).

Más frecuente de lo que deseamos, podemos observar universidades donde se dedica una escasa atención a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica, aun cuando las dificultades de los estudiantes para redactar textos académicos resultan especialmente evidentes cuando abordan la tareas de escritura de géneros discursivos complejos como proyectos de investigación o trabajos de fin de grado, master y, en especial, de doctorado (Castelló, Iñesta, Liesa, Pardo y Martínez-Fernández, 2012; Pérez-LLantada, Plo y Ferguson, 2011).

Paula Carlino (2004) en una revisión anterior, identificó cuatro tendencias de los estudiantes universitarios, relacionadas entre sí y que aparecían reiteradamente en los resultados de investigaciones sobre la composición escrita:

- Escribir sin ponerse en la perspectiva del lector y, por tanto, sin saber anticiparse a las necesidades informativas de sus destinatarios
- Dificultad para relacionar el componente retórico (referido a la comunicación eficaz con el lector) con el semántico (referente al contenido), lo que acarrea un exceso de literalidad sin apenas transformación del conocimiento.
- La dificultad para revisar los textos de manera profunda y no sólo en forma lineal y en aspectos poco relevantes.
- La dilación del momento de empezar a escribir; frente a la recopilación bibliográfica, de tal manera que leen hasta el límite de entrega de trabajos, sin empezar a escribir las relaciones encontradas, las ideas surgidas o las posibles perspectivas y enfoques.

En aras de una evaluación formativa, es necesario la identificación de las principales dificultades encontradas en relación al desarrollo de la competencia escrita, tanto en forma como en contenido entre los alumnos universitarios (Castelló, González e Iñesta, 2010; Vargas Franco, 2005), y que pueden destacarse en:

- La identificación del objetivo o propósito del trabajo académico en cuestión (baja definición de los problemas que trata el estudio).
- La fundamentación desde perspectivas teórica y metodológica (bajo nivel argumental y/o de citas bibliográficas, que justifiquen las afirmaciones del que escribe el trabajo)
- La selección sobre los aspectos más relevantes a la hora de escribir sobre una temática determinada.
- La realización e incluso ausencia de un esquema o plan de trabajo.
- La organización y estructura del texto (dificultades relativas a la correcta estructuración del texto escrito).
- De coherencia, fluidez y conexión en el texto (entre frases; relaciones incorrectas; bajo uso de conectores; conectores utilizados incorrectamente; dificultades de sintaxis en las frases; frases innecesariamente largas; bajo nivel de orden lógico en la progresión temática entre los párrafos).
- Información excesivamente literal
- Terminología poco precisa (bajo uso de terminología propia de la disciplina científica de la que se escribe).
- Información demasiado implícita (necesidad de explicitar más en los aspectos básicos para entender la información).
- Información redundante (innecesaria, repetitiva o inadecuada).
- El uso incorrecto de los signos de puntuación, gramática y sintaxis.
- La inadecuada realización de conclusiones de manera clara y concisa.

Enseñanza de la escritura académica

El método originario para abordar el aprendizaje de la escritura académica, surgido desde el ámbito anglosajón, entendía en un principio que su desarrollo debía centrarse en habilidades generales y de manera monográfica, generalmente al comienzo de los estudios superiores (Writing Across the Curriculum, WAC).

La aparición de un movimiento complementario al anterior conocido como "escritura en las disciplinas", en inglés, Writing in the disciplines (WID), implicó posteriormente una serie de cambios. El objetivo, no era ya el desarrollo de cursos de escritura académica generalistas, como en el WAC, sino que suponía un enfoque más centrado en las especificidades de cada disciplina, así como a las diferentes audiencias profesionales y de investigación. La escritura académica pasó, de esta manera, desde su consideración como una competencia lingüística general, a entenderse como una actividad social y culturalmente situada (Castelló, 2014).

Desde el Reino Unido las investigaciones realizadas desde la última década del siglo XX, fueron derivando hacia el estudio de las alfabetizaciones académicas (Academic literacies), o ACLITS (Carlino, 2013).

El término Literacy tiene que ver con la formación continua en lectura y la escritura y contempla, por tanto a todos los niveles educativos. El concepto de alfabetización académica, más concretamente, es la manera específica de alfabetización que las instituciones de Educación Superior han de promover en sus estudiantes para garantizar el necesario nivel técnico de comunicación profesional. Un ejemplo reciente de este enfoque podemos analizarlo de manera práctica en el proyecto Write Now, que desde 2005 funciona en el Reino Unido, integrando en red a tres universidades: London Metropolitan university, Liverpool University y Aston University (Castelló, 2014).

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), están ofreciendo nuevas posibilidades y recursos. Es el caso del programa RedacText 2.0, cuyo objetivo es proporcionar apoyos y ayuda en la confección de textos académicos a estudiantes universitarios, en línea con los programas anglosajones citados, y aprovechando la web 2.0 como soporte y plataforma interactiva de programas de intervención. Con esta finalidad se aborda el contexto, el proceso de producción y el texto (Angulo, Girona, Almodóvar y Serrano, 2015), con ayudas para la escritura académica y de composición, tanto hacia el alumnado escritor como para el profesorado tutor.

Dentro del modelo de "prácticas situadas", destacamos en esta revisión la iniciativa argentina denominada Prodeac (Moyano y Natale, 2012). Éste es un programa institucional con un enfoque multidisciplinar, en el que un experto en la enseñanza de la escritura trabaja en equipo con un profesor disciplinar en el diseño de tareas de producción escrita que se implementan en las asignaturas. El valor de este modelo radica en que además de ser un programa de "enseñanza de la escritura situada" (Brown, Collins y Duguid, 1989), el trabajo coordinado multidisciplinar añade al aprendizaje del alumnado el desarrollo profesional de los docentes implicados.

La investigadora Carlino (2013), considera que iniciativas como estas aportan una visión institucionalizada de:

- La necesidad de que los estudiantes, continúen a lo largo de su carrera recibiendo enseñanza sobre cómo escribir;
 - La necesidad de que los docentes reciban orientación y formación continua para ocuparse de la escritura de su alumnado;
 - La idea de que la formación docente continua se realiza, también "situada" y de manera funcional, inmersa en el proceso de enseñanza aprendizaje;
 - La ventaja de colaboración interdisciplinar entre un experto en escritura y un especialista disciplinar.
- Para finalizar este apartado destacar una reciente revisión realizada por Rusell (2013) en la que nos muestra seis contradicciones estructurales e institucionales en la educación superior de los EEUU relativas a los enfoques WAC y WID:
- La escritura como instrumento transversal a todas las disciplinas frente a la escritura especializada.
 - La concepción del género discursivo referido a contenidos versus su concepción como acción social situada.
 - La escritura como medio para evaluar el aprendizaje de contenidos frente a la escritura como herramienta de desarrollo intelectual, profesional o personal.
 - La escritura para contribuir a la meta social de la escolarización versus la consecución de la meta social del trabajo.
 - Las tesis de máster o doctorado entendida como el último nivel educativo versus su consideración como la primera actuación profesional.
 - La enseñanza de la escritura para la convergencia social y/o disciplinar versus para el cambio y renovación social y/o disciplinar.

Discusión, conclusiones y propuestas.

Escribir académicamente es -como herramienta esencial para adquirir y construir conocimiento- una actividad integral al aprendizaje académico en cualquier disciplina y asignatura.

La enseñanza de la escritura respecto a los géneros académicos, científicos y profesionales, genera aún no pocas controversias y contradicciones.

Las prácticas discursivas académicas son propias de la educación superior -particularmente del posgrado- y requieren de un reconocimiento en el currículo de manera explícita.

Aunque podemos distinguir varios géneros de escritura, el sistema de actividad discursiva propiamente académico es el que conlleva la realización de tipos de textos los cuales cobran su más amplio sentido dentro del propio ámbito academicista. Son siempre actividades circunscritas a la audiencia de la comunidad académica. Ejemplos paradigmáticos son las tesis doctorales, o los proyectos finales de grado o máster. El único objetivo de una tesis es la consecución del grado de doctor mediante la tutorización de un profesor doctor y la posterior evaluación del producto por un tribunal de expertos miembros de la comunidad académica. Otros textos específicamente académicos como los proyectos o trabajos de las asignaturas cobran la misma suerte de especialización y codificación académica al igual que la audiencia que los valora y evalúa (Camps y Castelló, 2013).

Aunque las características académicas de cada entorno geográfico aludido (Europa en general, países anglosajones, países firmantes de la declaración de Bolonia, América Latina,...), difieren, así como sus posibilidades, carencias o dificultades, las acciones de mejora propuestas van en la dirección de sintonía del proyecto Tuning, tal como expresó Müller-Solger, Hermann. Ministro de Educación y Ciencia de Alemania en la presentación en la Conferencia de Lanzamiento de la segunda fase del proyecto «Tuning Educational Structures», en Bruselas el 9 de mayo de 2003:

El término tuning expresa muy bien la disposición de ir con otros... los músicos han sido siempre personas de equipo, cada uno de ellos contribuyendo a una tarea común. Su producto común es una pieza de arte. ¿Será el Espacio Europeo de Educación Superior de calidad comparable? Podemos ver que un sistema de educación superior que consiga hacer el tuning de una variedad tan amplia de cursos y tradiciones diferentes será un nuevo logro cultural en sí mismo... (González y Wagenaar, 2003, p.17).

Por tanto, a partir de los estudios revisados, desde este trabajo se propone como conclusión, que la opción más recomendada (tanto a nivel de cursos específicos a nivel general e introductorio, como de talleres disciplinares o asistencia personalizada de tutoría), es la de un enfoque de intervención proactivo no remedial en el que la atención al alumnado se sitúa de manera funcional y contextualizada en los trabajos académicos diversos y concretos, como contenidos transversales de aprendizaje.

La responsabilidad del profesorado en la coordinación, diseño, gestión y evaluación de las actividades de enseñanza y aprendizaje es el terreno a abonar para una adecuada alfabetización académica.

Uno de los principales obstáculos que encuentra el desarrollo de esta responsabilidad docente está relacionado con la excesiva ratio de alumnado por grupo-clase. Considerando que cada docente es responsable de la enseñanza de varias asignaturas y que cada estudiante pueda presentar individualmente más de un trabajo escrito, ello supone una consiguiente excesiva carga de trabajo para el profesorado. La alternativa generalizada de realizar exclusivamente trabajos en grupos y exámenes con preguntas tipo test, deja huérfana la formación en la competencia de la escritura académica a lo largo del currículum y que, a menudo, no se suele enfrentar hasta que el estudiante tiene que realizar un trabajo de fin de grado o de postgrado. Como propuesta

de mejora para todos los contextos, proponemos la elaboración de guías y rúbricas de evaluación de la escritura académica, consensuadas y compartidas por los departamentos disciplinares de cada facultad universitaria a lo largo de la formación disciplinar y profesional que contempla, así como investigaciones sobre su eficacia, como líneas futuras de estudio en el terreno de la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica.

A modo de propuesta holística, como respuesta a la contraposición simplista entre el enfoque de enseñar “prácticas contextualizadas versus entrenar habilidades fragmentadas”, las facultades universitarias podrían contemplar la edición de un curso inicial de inmersión en escritura académica (con el objetivo de analizar y enseñar aspectos discursivos para su posterior generalización a las distintas asignaturas) y consensuar protocolos de actuación para la enseñanza de este tipo de escritura (con el objetivo de desarrollar tareas escritas socialmente contextualizadas) de manera transversal en la impartición de todas las asignaturas y basadas en competencias generales y específicas.

Referencias

- Angulo, T.A., Girona, T.M., Almodóvar, P.S., y Serrano, M.Á.G. (2015). Diseño de la plataforma “RedacText 2.0” para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 425-445.
- Arroyo, R., y Gutierrez, C. (2016). Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 135-147.
- Beneitone, P. et al., (eds.). (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. España, Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. Versión electrónica: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Brown, J.S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Carter, M., Miller, C., y Penrose, A. (1998). Effective Composition Instruction: What Does the Research Show? *Publication Series*, 3, Center for Communication in Science, Technology and Management, North Carolina State University.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castelló, M., González, D., y Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521-537.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., y Martínez-Fernández R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their academic voice. *Higher Education*, 63(1), 97-115.

- Davidson, C., y Tomic, A. (1999). Inventing Academic Literacy. An American Perspective. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Dysthe, O. (2007). How a Reform Affects Writing in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 32(2), 237-252.
- Ferreira, K.C., y Lima, P.G. (2013). Proyecto Tuning América Latina en las universidades brasileñas: características y ámbitos en el área de la educación. *Paradigma*, 34(1), 83-96.
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final report. Phase one. Bilbao: University of Deusto.
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2006). *Tuning educational structures in Europe*. Proyecto piloto. Fase 2. Bilbao: University of Deusto.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10, 11-40
- López-Cózar, C., Priede, T., y Benito, S. (2013). Análisis de la expresión escrita en las Universidades de Madrid a través de la asignatura Trabajo Fin de Grado en los estudios de ADE. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(3), 279-299.
- Moyano, E., y Natale, L. (2012). "Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy: The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)", en C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, Anderson: Parlor Press: The WAC Clearinghouse, 23-34
- Pérez-Abril, M., y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(1), 137-160.
- Pérez-Llantada, C., Plo, R., y Ferguson, G. R. (2011). You don't say what you know, only what you can: The perceptions and practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English. *English for Specific Purposes*, 30(1), 18-30
- Russell, D.R. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11 (1), 161-181
- Santa, S., y Herrero, V. (2010) Producción científica de América Latina y el Caribe: una aproximación a través de los datos de Scopus (1996-2007). *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(2), 379-400.
- Vargas Franco, A. (2005). Escribir en la Universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Lenguaje*, 33, 97-125.



REVISIÓN TEÓRICA

Cómo me veo: estudio diacrónico de la imagen corporal. Instrumentos de evaluación

Dra. Cristina Cuervo¹, Dr. Javier Cachón², Dra. M^a Luisa Zagalaz³, Dra. Carmen González González de Mesa⁴

¹Doctora por la Universidad de Jaén. Licenciada en Biología por la Universidad de Oviedo.

²Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén.

³Catedrática de Universidad del Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén.

⁴Profesora Titular de Universidad del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo

PALABRAS CLAVE

Imagen Corporal
Evolución del concepto
Autoevaluación Diagnóstica
Autoimagen
Instrumentos evaluación (fuente: DECS)

KEYWORDS

Body Image
Evolution of the concept
Diagnostic Self Evaluation
Self Concept
Evaluation instruments (source: MeSH NLM).

RESUMEN

Objetivos. Documentar los instrumentos más representativos en la medición de la imagen Corporal (IC) para el estudio, análisis y descripción de su evolución. *Material y Métodos.* Revisión sistemática de la literatura sobre las investigaciones que abordan la IC desde el inicio del estudio de este concepto (cuestionario de Secord y Jourard, 1953; test de siluetas de Stunkard, Sorenson y Schlusinger, 1983) hasta la actualidad. *Resultados:* Tablas de contenidos de los distintos estudios que ayudan al conocimiento del concepto y su evolución. Se observa cómo han ido evolucionando y perfeccionándose las escalas de figuras y los cuestionarios a fin de obtener procedimientos que permitan evaluar la IC y detectar alteraciones o trastornos de la misma. *Conclusiones.* Actualmente no existe un único método para evaluar la IC. La elección de la técnica depende del componente de la IC que se pretenda evaluar.

Thow i see myself: diacronic study of the body image. Evaluation instruments

ABSTRACT

Objectives. To document the most representative instruments for study, measure, analyze and describe the evolution of body image (BI). *Materials and methods.* Extensive bibliographic revision of body image since its beginning of the study of this concept (Secord y Jourard questionnaire, 1953, Stunkard, Sorenson y Schlusinger, 1983) to the present. *Results:* Tables of contents of the different studies that help the knowledge of the concept and its evolution. It is observed how the scales of figures and the questionnaires have evolved and perfected in order to obtain procedures that allow to evaluate the BI and detect alterations or disorders of the same. *Conclusions.* Nowadays there is not one only BI assessment method. The tecnic election depends on the BI component you want evaluate.

Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo. Despacho 209
mail: gmcarmen@uniovi.es

Recibido el 08 de febrero de 2017; aceptado el 30 de mayo de 2017.

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo - Universidá d'Uviéu - University of Oviedo
Enero - Junio 2017
ISSN: 2340 - 4728

En la actualidad existe una gran variedad de instrumentos que miden la imagen corporal (IC), entrevistas, cuestionarios, inventarios o escalas. Por lo general, todas las técnicas propuestas persiguen detectar algún tipo de alteración o trastorno, ya sea relacionado específicamente con la IC, con los trastornos de las conductas alimentarias (TCA) o con otro tipo de conflictos referidos a la persona.

La mayoría de estos instrumentos se han focalizado en la evaluación de dos componentes de la IC: el perceptivo y el cognitivo. Existiendo un menor número de métodos que evalúen un tercer aspecto, el conductual. En el presente estudio se han clasificado y abordado las técnicas de evaluación de la IC según el componente que se valore en cada momento.

En primer lugar se tratarán las técnicas de evaluación del componente perceptivo, que hacen referencia al grado de precisión con el que el individuo percibe la forma y tamaño de su cuerpo o de determinadas partes del mismo. En segundo, se abordarán los métodos que estudian el componente cognitivo actitudinal, centrados en las creencias del individuo acerca de su cuerpo, así como de diferentes partes de éste y de las actitudes que estas ideas generan. Por último se desarrollarán las técnicas que valoran el componente conductual, en el que intervienen las conductas que la percepción del cuerpo y sentimientos asociados provocan.

En todos estos estudios el rango de edades varía, pero la mayoría están de acuerdo en que las edades más vulnerables son los años de la adolescencia y la primera juventud, especialmente entre mujeres (Vaquero-Cristóbal, Alacid, Muyor y López-Miñarro, 2013), lo cual corrobora Elosua (2013) y Mintem, Petrucci y Lessa, (2015).

Otros estudios con escolares de Educación Primaria, han descrito una fuerte correlación entre el IMC, la circunferencia de cintura y el porcentaje de grasa, con el autoconcepto (Gálvez et al., 2015; Mitchell et al, 2012).

Las escuelas primarias son un escenario crucial para la prevención de la obesidad infantil; sin embargo a menudo no tienen la capacidad y confianza necesarias para lograr un impacto significativo y sostenible, requieren especialización y adaptación, recursos y apoyo de socios externos (equipos de salud pública, orientadores educativos, psicólogos y servicios de enfermería escolar), no solo de la concienciación del profesorado, las familias y los escolares (Howard-Drake y Halliday, 2015).

Musher-Eizenman, Holub, Barnhart-Miller, Goldstein y Edwards-Leeper (2004), analizaron la estimación que hacen los niños de preescolar de su imagen centrándose en el tamaño corporal, y aquellos que tenían mayor peso tenían una percepción más negativa de su IC, sin embargo este hecho no influye en la relación con los iguales. Años después, Jensen y Steele (2009) examinaron las asociaciones entre la actividad física y la censura del peso e insatisfacción corporal en una muestra de preadolescentes (10-11 años). Las niñas que experimentaron altos niveles de crítica y de insatisfacción corporal participaron en actividades menos vigorosas, lo cual destaca la relación entre la insatisfacción corporal y la aversión de las niñas a participar en actividades físicas. En la misma línea, Meland, Haugland y Breidablik (2007) examinaron la relación entre la percepción de la salud negativa y la IC (11-15 años), y coincidiendo con lo expuesto, indican que las niñas son más propensas que los varones a sentir una salud negativa, insatisfacción con el peso y problemas con la comida, y la probabilidad de que estas tendencias aumenten con la edad.

Los planteamientos y conclusiones de los distintos estudios se enfrentan con que los índices de sobrepeso y obesidad infantil

son cada vez mayores. En esta línea, Chacón et al., (2016), proponen intervenciones para mejorar el problema de sobrepeso de los niños más pequeños antes de que se convierta en un conflicto psicológico introduciendo videojuegos activos en el aula.

Fernández-Bustos, González-Martí, Contreras y Cuevas (2015) analizaron la relación entre la IC y el autoconcepto físico en chicas adolescentes. Los resultados indican que una mayor insatisfacción corporal y un IMC más alto se relacionan con peores percepciones físicas, especialmente con el atractivo y un autoconcepto más devaluado.

Estudios recientes (Jiménez-Flores, Jiménez-Cruz y Bacardí-Gascón, 2017) han mostrado que desde los 5 años los niños sienten insatisfacción, preocupación y percepción inexacta de la IC.

El tema ha originado también el desarrollo de diferentes tesis doctorales, entre las que destacan la de López (2017), que evalúa la composición corporal, la IC y el nivel de actividad física de niños y adolescentes, diseñando y midiendo los efectos de un programa de intervención mediante actividad física para reducir la insatisfacción corporal, el sobrepeso y la obesidad. Otras tesis desarrolladas con anterioridad recogen datos de sujetos a partir de los últimos años de Primaria, como es el caso de Nuñez (2015), o de los primeros años de secundaria, tratando estos extremos a través de la Educación Física (Cuervo, 2016; Ortega, 2010). Muñoz (2015) estudia la insatisfacción corporal y la práctica de actividad física en población adolescente guipuzcoana, dedicando un capítulo al estudio de la IC y como evolucionaron con el tiempo los sistemas de medición.

Gómez-Peresmitré, Platas, Pineda-García, Guzmán y León, (2017), diseñan un instrumento para observar el control de peso de niños de primaria que permite medir tres componentes básicos de la autoeficacia relativa a la prevención del sobrepeso: actividad física, alimentación y control sobre la alimentación emocional o la que se realiza según el estado de ánimo, aspectos no abordados en instrumentos precedentes.

Salaberria, Rodríguez y Cruz (2007), afirman que los mejores métodos de estimación global de la IC son las escalas de siluetas o figuras, donde el sujeto tiene que escoger la que cree que mejor le representa y la que desearía tener, lo que, en ocasiones, da idea de la discrepancia entre la figura real, la ideal y la insatisfacción corporal. Específicamente sobre el test de siluetas en el trabajo de Cruz y Maganto (2003), los resultados indican que las variables distorsión e insatisfacción son más frecuentes en mujeres que en varones, que el IMC mediatiza los resultados y que la insatisfacción está más relacionada con las alteraciones de la conducta alimentaria que la distorsión.

Como complemento a lo que se viene exponiendo, del artículo de Pozo (2017) trasciende la importancia de los dispositivos culturales en la forma de entender el cuerpo, de ahí el valor que ha adquirido el estudio de la IC.

Por todo lo antedicho, y entendiendo la importancia que en la actualidad tiene la IC como fenómeno social, el objetivo de este trabajo ha sido recopilar los instrumentos más representativos en la medición de la IC para su estudio, análisis y descripción de su evolución en el tiempo y así poder determinar las propias raíces y contribuir al crecimiento de su naturaleza científica.

Método

En este trabajo se ha realizado una minuciosa revisión bibliográfica de las investigaciones que analizan la IC desde el inicio del estudio de este constructo hasta la actualidad. Para ello se examinaron las bases de datos: *Medline*, *Isi Web of Knowledge*,

Latindex y Dialnet, utilizando las palabras clave: imagen corporal (body image), Autoevaluación Diagnóstica, (diagnostic Self Evaluation), Autoimagen (Self Concept). Y además se realizó una búsqueda manual en google, TESEO y en diferentes bibliotecas.

Resultados y Discusión

Evolución de las formas de evaluar el componente perceptivo de la IC

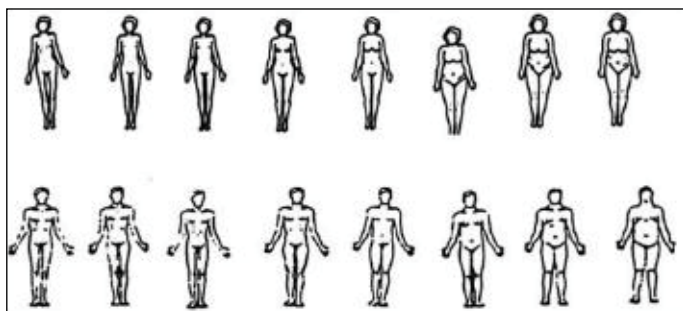
La valoración de este componente se basa en medir el grado con el que el individuo percibe la forma y el tamaño de su cuerpo o de las partes del mismo; estudiando el valor de la discrepancia entre lo que el sujeto considera que miden y la medida real (Fernández, 2008). “La alteración de este componente da lugar a sobreestimación, cuando la percepción del cuerpo presenta unas dimensiones mayores a las reales, o subestimación, cuando la percepción presenta unas dimensiones menores a las reales” (Raich, 2004, p. 16). Principalmente existen dos tipos de métodos que dependen de la parte que se evalúa: de estimación corporal global y de estimación de partes corporales.

Para la estimación corporal global se utilizan escalas de figuras, siluetas o fotografías que son fáciles de administrar y permiten medir sin grandes complicaciones la satisfacción o insatisfacción corporal. Consisten en figuras o siluetas del cuerpo humano con diferentes formas, pesos y tamaños, desde muy delgados a obesos. Se pide que seleccionen la figura que creen que representa mejor su aspecto físico actual y el ideal (Menzel, Krawczyk y Thompson 2011). La desviación de su imagen real permite calcular la precisión y la distorsión perceptiva. Este método facilita la evaluación de la insatisfacción corporal al establecerse la diferencia entre cómo se ven y como les gustaría verse (Muñoz, 2015).

A continuación se presentan cronológicamente algunas de las escalas de figuras, siluetas y fotografías más empleadas y conocidas.

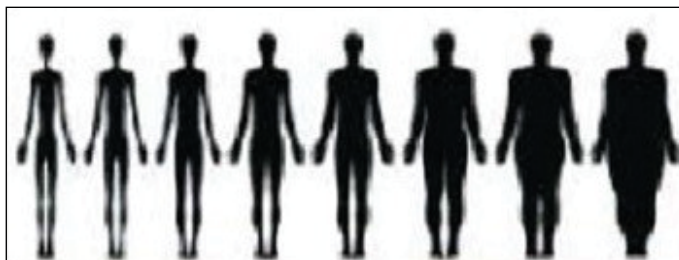
1983. Siluetas de Stunkard, Sorenson y Schlusinger. Conocido como *Figure Rating Scale*, consiste en un test de siluetas con 8 figuras femeninas y 8 masculinas que representan de forma continua y ascendente una serie de modelos que abarcan desde muy delgado hasta muy grueso, pasando por delgado, peso normal y grueso (Figura 1).

Figura 1. Siluetas corporales de adultos de Stunkard, Sorenson y Schlusinger (1983)



1986. Siluetas de Bell, Kirkpatrick y Rinn. Es una herramienta de 8 siluetas exclusivamente femeninas, conocida como el *Silhouette Measurement Instrument* (Figura 2). Igualmente las figuras van desde la extremadamente estrecha hasta la considerablemente gruesa.

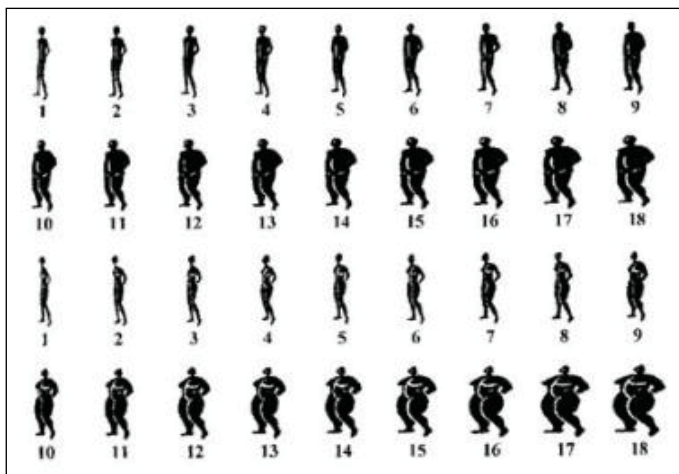
Figura 2. Siluetas corporales de adultos de Bell, Kirkpatrick y Rinn (1986)



1989. Williamson, Davis, Bennett, Goreczny y Gleaves. Test Body Image Assessment (BIA) (Figura 3), también exclusivo para mujeres, constituido por 9 figuras femeninas dispuestas en orden aleatorio que van desde el bajo peso a la obesidad.

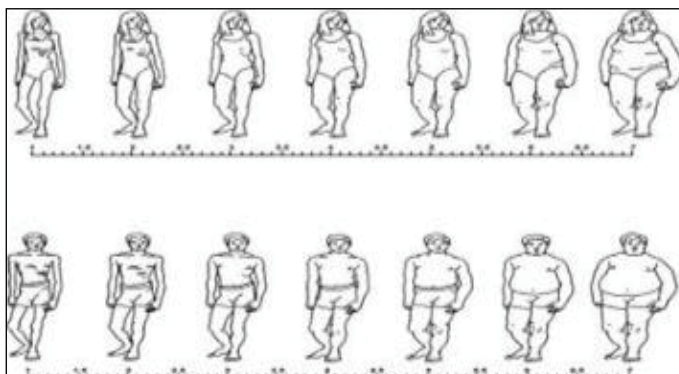
En el año 2000 Williamson, Womble, Zucker, Reas, White, Blouin y Greenway adaptaron este test para ser administrado a hombres e incorporaron 9 figuras masculinas.

Figura 3. Siluetas corporales del Body Image Assessment para hombres y mujeres (2000)



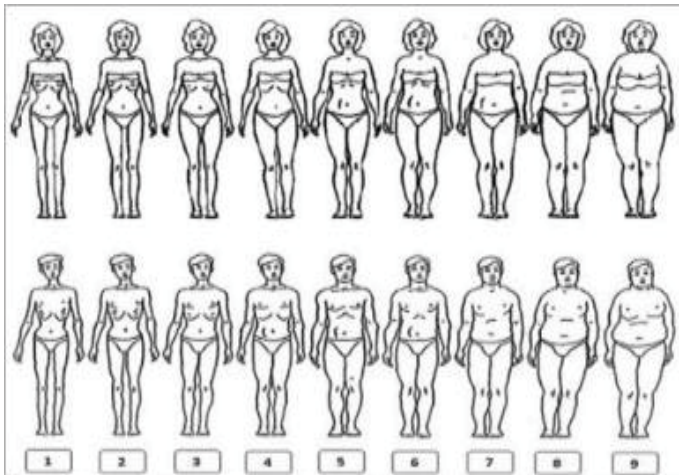
1991. Siluetas de Collins. Creado a partir de las siluetas de Stunkard Sorenson y Schlusinger (1983). En esta ocasión las figuras aparecen ligeramente ladeadas y con diferentes detalles como pelo, ojos, nariz y boca (Figura 4). El test fue confeccionado para adolescentes de ambos sexos.

Figura 4. Siluetas corporales de Collins (1991)



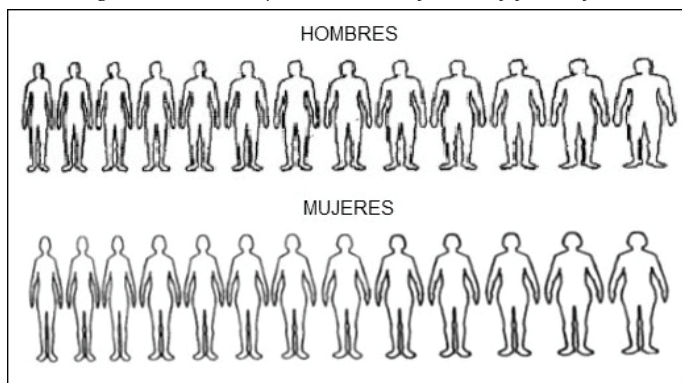
1995. Siluetas de Thompson y Gray, conocido como *Contour Drawing Rating Scale*. Muestra 9 siluetas femeninas y 9 masculinas, en orden de menor a mayor peso, y también con presencia de diversos detalles (Figura 5).

Figura 5. Siluetas corporales Thompson y Gray (1995)



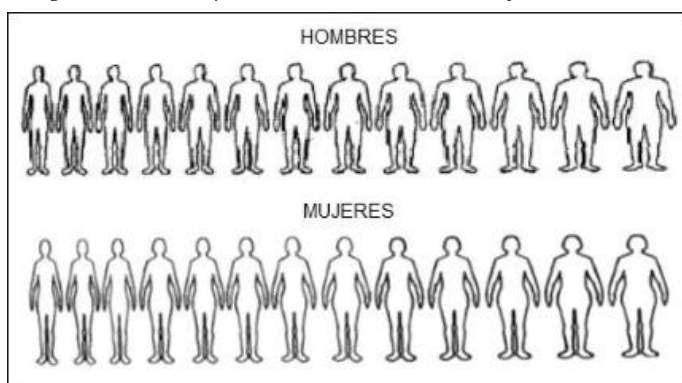
1997. Siluetas de Kearney, Kearney y Gibney. Este test está formado por 9 siluetas masculinas y 9 femeninas ligeramente de lado y con algún detalle como el pelo. En esta ocasión las imágenes se dividen en cuatro categorías: Silueta 1 (delgado), 2-5 (normal), 6 y 7 (sobrepeso), y 8 y 9 (Obesidad). Figura 6.

Figura 6. Siluetas corporales de Kearney, Kearney y Gibney (1997)



1999. Siluetas de Gardner, Stark, Jackson y Friedman. Conocido bajo el nombre de *Schematic Contour Scale*. Se basa en 13 siluetas sin detalles, en el que la figura central se corresponde con un valor 0, las 6 a la izquierda, en orden descendente, obtienen valores negativos de -1 hasta -6, y las 6 figuras situadas a la derecha en orden ascendente, obtienen valores positivos de 1 hasta 6 (Figura 7).

Figura 7. Siluetas corporales de Gardner, Stark, Jackson y Friedman (1999)

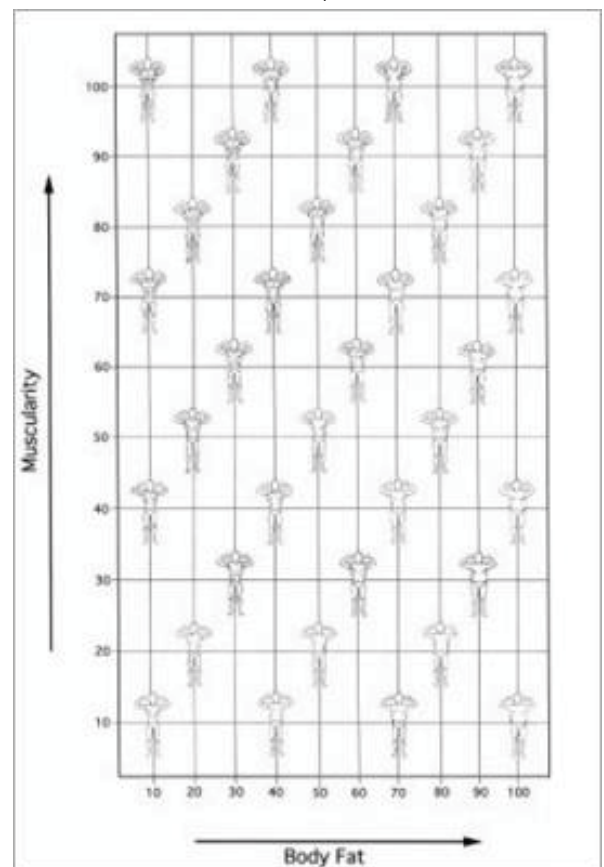


A los sujetos, al igual que en los casos anteriores se les indica que señalen la IC que perciben como propia y la que les gustaría tener. A través de la diferencia entre ambas (percibida-deseada)

se obtiene el índice de insatisfacción con la IC. Cuando el resultado es negativo, la insatisfacción se produce porque el sujeto desea adelgazar. Si en cambio, el resultado es positivo la insatisfacción se produce porque el sujeto desea engordar.

2000. Pope, Gruber, Mangweth, Bureau, de Col y Jouvent. *Somatomorphic Matrix*, que evalúa la satisfacción con la imagen y la precisión perceptual con respecto a la musculatura y a la grasa corporal. Existe tanto versión masculina como femenina. La versión masculina de la prueba consiste en una biblioteca informatizada de 100 imágenes de hombres, dispuestos en una matriz de 10 × 10, que representan 10 grados de cuerpo grasa y 10 de la musculatura. Este test se convirtió en un importante avance en la evaluación de la IC, al tener en cuenta además de la delgadez, la musculatura (Figura 8).

Figura 8. Siluetas de Pope, Gruber, Mangweth, Bureau, de Col y Jouvent. The somatomorphic matrix

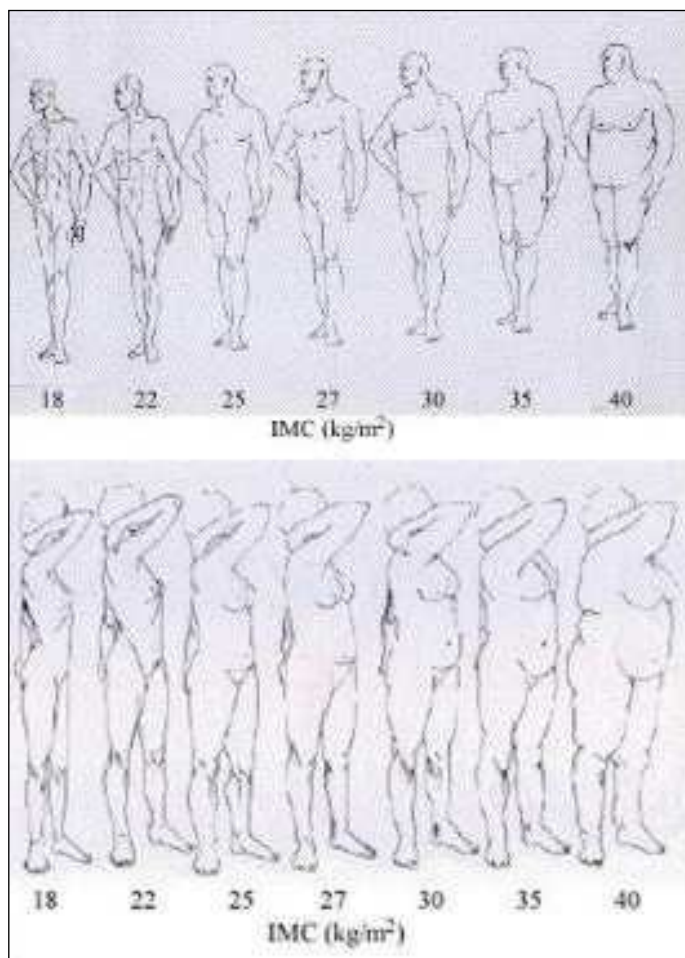


2004. Siluetas de Montero, Morales y Carbajal. Test de 7 siluetas levemente oblicuas y con pequeños detalles como ojos, orejas, nariz. Estos modelos, según las autoras, fueron realizados por una licenciada en Bellas Artes, de la cual no facilitan su nombre, y se corresponden, en el caso de hombres, con una altura de 175 cm y un peso de 55 kg, 67 kg, 77 kg, 83 kg, 92 kg, 107 kg y 122 kg. En el caso de las mujeres estos modelos fueron realizados según una altura de 165 cm y unos pesos de 50 kg, 60 kg, 68 kg, 74 kg, 82 kg, 95 kg y 109 kg. Los modelos equivalen, por tanto, a los siguientes valores de índice de masa corporal (IMC) (Peso en kg)/Talla² en m): 18, 22, 25, 27, 30, 35 y 40.

En esta ocasión, además de identificar y elegir siluetas, se procede a pesar y medir al sujeto obteniendo su IMC real. Los resultados se obtienen al restar el valor del IMC real el del percibido, encontrándose las siguientes categorías (Figura 9):

1. Se ve igual, cuando el valor es cero.
2. Se ve más delgado de lo que es en realidad, cuando el valor obtenido es superior a cero.
3. Se ve más gordo de lo que es en realidad, cuando el valor obtenido es inferior a cero.

Figura 9. Siluetas de Montero, Morales y Carbajal (2004)



2007. Harris, Bradlyn, Coffman, Gunel y Cottrell. *BSGs (Body Size Guides)*. Se trata de un cuestionario cuyos ítems se corresponden con figuras que van del bajo peso (IMC 18.5) a la obesidad de tercer grado (IMC 40). Consta de 10 fotografías de hombres y 10 de mujeres. Además de determinar qué cuerpos son percibidos como sanos, en bajo peso, peso aceptable, sobrepeso y obesos, y también se solicita que identifiquen las figuras que más se parecen a los miembros de la familia y amigos, en general a los que forman parte de su entorno (Figura 10).

2009. Figuras de Gardner, Jappe y Gardner. Este test, denominado *Body Image Assessment Scale-Body Dimensions (BIAS-BD)*. Se basa en la elección de la forma del cuerpo a partir de medidas antropométricas de 17 figuras femeninas y masculinas de contorno, que utilizan las dimensiones de los hombros, el pecho, la cintura, la cadera, el muslo y el ancho superior de la pierna (Figura 11). Los dibujos figurativos se corresponden con una serie de pesos corporales que van desde 60% por debajo del peso promedio al 140% por encima, con una diferencia de 5% en el peso corporal entre figuras contiguas.

Las otras técnicas de evaluación de la dimensión perceptiva, se corresponden con los métodos de estimación de partes corporales (caderas, brazos, piernas, etc.). Dentro de ellos existen distintos métodos: analógicos y de trazado de imagen:

Figura 10. Figuras de Harris, Bradlyn, Coffman, Gunel y Cottrell (2007)

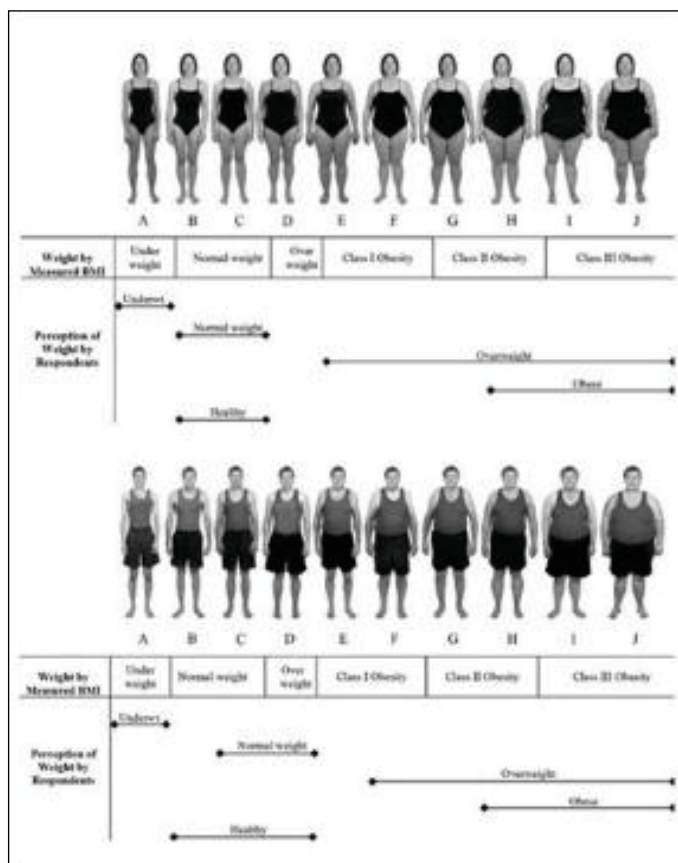
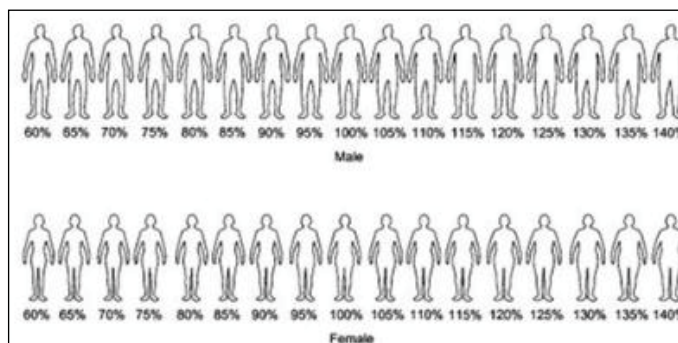


Figura 11. The Body Image Assessment Scale-Body Dimensions (BIAS-BD)



Los métodos analógicos se basan en la utilización de herramientas que permiten al sujeto efectuar una estimación de la amplitud frontal o lateral de ciertas partes de su cuerpo. Esta estimación se realiza mediante el manejo de dos puntos luminosos cuya distancia puede ampliarse o reducirse a voluntad por el propio sujeto. La discrepancia entre la estimación realizada por el sujeto y las medidas reales obtenidas a través de un calibrador corporal permite calcular un índice de precisión perceptiva del tamaño (Raich, 2000). Índice de Precisión Perceptiva (IPP):

$$IPP = (\text{estimación cm} / \text{medida real cm}) \times 100.$$

Los métodos de trazado de imagen se fundamentan en la utilización de piezas de madera o cordones. Estas herramientas se utilizan para que el sujeto pueda mostrar las dimensiones percibidas respecto a su propio cuerpo. Las piezas de madera se entregan al individuo y éste las aproxima o aleja según atribuya su tamaño corporal. Con el cordón él propone la longitud de un segmento corporal, de manera que la distancia entre los dos

dedos que lo sostiene representa dicha longitud. Al igual que en caso de los métodos analógicos, por medio de un calibrador corporal se toman las medidas reales, para posteriormente calcular el Índice de Precisión Perceptiva (IPP).

Para ambos casos un IPP de 100 indica precisión perceptiva, índices superiores a 120 indicarían sobrestimación mientras que los inferiores a 80 subestimación (Muñoz, 2015).

Evolución de las formas de evaluar el componente cognitivo-actitudinal de la IC

A diferencia del componente perceptivo, el componente cognitivo-actitudinal hace referencia a las "actitudes, sentimientos, cogniciones y valoraciones que despierta el cuerpo, principalmente el tamaño corporal, peso, sus partes o cualquier otro aspecto de la apariencia física (ej. Satisfacción, preocupación, ansiedad, etc.)" (Raich, 2004, p. 17).

Tabla 1. Cuestionarios relacionados con la medición de la imagen corporal (Muñoz, 2015).

Cuestionario	Autores	Descripción
BCS, Body Cathexis Scale.	Secord y Jourard (1953)	Cuestionario de 46 ítems que se relacionan con partes y funciones del cuerpo. Cada paciente valora cómo siente cada parte y función corporal en una escala Likert de 5 opciones.
RSES. Rosenberg Self-Esteem Scale.	Rosenberg (1965)	Diseñado para evaluar los sentimientos globales de autovaloración y auto-aceptación. Consta de 10 ítems y, aunque originalmente se elaboró con las características de una escala Guttman, su utilización habitual recurre al formato Likert de cuatro alternativas de respuesta que van desde muy de acuerdo (1) hasta muy en desacuerdo (4).
Eating Altitudes Test. (EAT-40).	Garner y Garfinkel (1979)	Compuesto por 40 ítems que evalúan un amplio rango de actitudes y comportamientos relacionados con la anorexia nerviosa (AN).
Body Esteem Scale	Mendelson y White (1982)	Utilizado en niños y adolescentes, refleja cómo una persona valora su apariencia física.
OSIQ, Offer Self-Image Questionnaire	Offer, Ostrov, Howard y Doland (1982)	Para adolescentes de entre 14 y 18 años. Consta de 130 ítems repartidos en 11 escalas. Presenta una subescala de cuerpo y autoimagen que puede utilizarse como medida de evaluación general de la apariencia.
EDI (Eating Disorders Inventory)	Garner, Olmstead y Polivy (1983)	Compuesto por 64 ítems divididos en 8 subescalas. Una de ellas es un índice genérico de insatisfacción corporal general con diferentes zonas del cuerpo. El resto de subescalas miden diferentes aspectos: comportamientos y actitudes hacia la comida, el peso, ineffectividad y baja autoestima, perfeccionismo, desconfianza interpersonal, conciencia o identificación interoceptiva y miedo a madurar.
BSQ, Body Shape Questionnaire.	Cooper, Taylor, Cooper y Fairburn (1987)	34 ítems que evalúan insatisfacción corporal y preocupación por el peso. La adaptación española la efectúan Raich, Mora, Soler, Ávila, Clos y Zapater (1996). Evalúa aspectos actitudinales de la IC en términos de satisfacción/insatisfacción corporal y preocupación por el peso y la figura. Permite discriminar entre sujetos sin problemas, individuos preocupados por su IC y personas con TCA.
BIAS, Body Image Anxiety Scale	Reed, Thompson y Brannick (1990)	Evalúa la ansiedad-estado que se relaciona con el peso y con zonas corporales no relacionadas con el peso. Presenta una escala con cuatro puntos que describe la frecuencia con la que se producen los sentimientos de ansiedad hacia el cuerpo. La ansiedad como estado se valora en tres diferentes situaciones diseñadas para producir baja, media y elevada ansiedad. La ansiedad como rasgo mide ansiedad corporal generalizada y no en diferentes situaciones.
BIATQ, Body Image Automatic Thoughts Questionnaire	Cash, Counts y Huffine (1990)	Valora las distorsiones cognitivas a causa de la apariencia. Consta de dos categorías, correspondientes a pensamientos positivos y negativos valorados de 1 a 6 en función de la frecuencia con la que el individuo piensa que le suceden.
MBSRQ, Multidimensional Body Self Relations Questionnaire	Cash (1990)	La versión original tiene 69 ítems (en español 72) que pueden contestarse en una escala de 5 puntos agrupados en 7 subescalas factoriales (BSRQ) y 3 adicionales. Tiene tres escalas actitudinales (evaluación, atención/importancia, conducta) y tres subescalas o dominios somáticos (apariencia, destreza física y salud). La traducción y adaptación de este cuestionario al español la realizan Raich, Torras y Mora (1997).
BAQ, Ben-Tovim Walter Attitudes Questionnaire	Ben-Tovim y Douglas-Kok (1991)	Presenta 48 ítems en respuestas agrupadas en cinco subescalas: sentimiento de estar gordo, estigma, atractivo, fuerza y adecuación, y buen peso y línea.
Body Attitude Test (BAT)	Probst, Vandereycken, Van Coppenolle y Vanderlinden (1995)	Evalúa distintos aspectos de la insatisfacción con el cuerpo, como pensamientos, emociones y actitudes hacia determinadas características corporales. Está compuesto por 20 ítems que se evalúan en una escala Likert de 6 puntos (desde nunca hasta siempre).

Para la evaluación de este componente se utilizan cuestionarios y entrevistas que evalúan el grado o índice de satisfacción/insatisfacción corporal, al ser considerados estos métodos por Fernández (2008), como los más adecuados para discriminar los trastornos de la IC. En la Tabla 1, basándose en la Tesis de Muñoz, 2015, p. 89-91, se presentan y describen por orden cronológico y a modo de resumen los cuestionarios más importantes creados para medir la IC.

Además de la utilización de cuestionarios para la evaluación del componente cognitivo actitudinal de la IC también se emplean entrevistas. A continuación, en la Tabla 2, se describen las más importantes.

Evolución de las formas de evaluar el componente conductual de la IC

Este tercer y último componente de la IC se relaciona con las "conductas que la percepción del cuerpo y sentimientos asociados provocan (por ejemplo de exhibición, de evitación de situaciones que exponen el propio cuerpo a los demás, etc.)" (Raich, 2004, p. 17).

La evaluación y medición del componente conductual es sobre el que menos se ha investigado, aunque algunos de los cuestionarios citados anteriormente incluyen dicha evaluación, como por ejemplo el MBSRQ, el BSQ, el BDDE o escala Yale Brown modificada, pero no son específicos de este factor.

El instrumento más específico para evaluar las conductas asociadas a los trastornos de la IC es el *Body Image Avoidance Questionnaire (BIAQ)*, de Rosen, Salzberg, Srenick y Went (1990). Consta de 19 ítems, que se agrupan en 4 subescalas: vestimenta, actividades sociales, restricción alimentaria, acción de pesarse y de acicalarse. Mediante este test se evalúa la frecuencia con que se llevan a cabo conductas que denotan preocupación por la apariencia física y otros comportamientos de evitación.

Conclusiones

Esta recopilación de los instrumentos más representativos en la medición de la IC, permite concluir que la preocupación por la misma se alarga más de medio siglo y que actualmente no existe un único método para evaluar dicho concepto. La elección de la técnica depende del componente de la IC que se pretenda evaluar.

Dentro de los dos componentes sobre los que más se ha estudiado, perceptivo y cognitivo, se observa que tanto las escalas de figuras como los cuestionarios han ido evolucionando y perfeccionándose con el fin de obtener diferentes procedimientos que permitan evaluarla y detectar algún tipo de alteración o trastorno de la IC.

Sin embargo, aparecen pocos instrumentos que evalúen los aspectos conductuales, entendidos como el nexo entre la percepción y los sentimientos asociados a lo corporal, cuestión necesaria para un buen desarrollo de la personalidad y bienestar del ser humano.

Sería necesario profundizar en los aspectos conductuales, elaborando instrumentos de evaluación y diagnóstico de dichos aspectos, y desarrollar planes de intervención para la mejora de la IC desde los tres aspectos tratados, sobre todo teniendo en cuenta el aumento progresivo de hábitos sociales que la distorsionan provocando trastornos asociados a dichas alteraciones.

Financiación y conflicto de intereses

Este trabajo ha sido financiado por los Grupos de investigación HUM653, Innovación didáctica en actividad física (IDAF) del PAIDI y Educación, Actividad Física, Deporte y Salud (EDAFIDES), de la Universidad de Oviedo. El orden de los autores y la persona de contacto está aceptado por todos los firmantes, no existe conflicto de intereses.

Referencias

- Bell, C., Kirkpatrick, W. y Rinn, R.C. (1986). Body image of anorexic, obese and normal females. *Journal of Clinical Psychology*, 42, 431-439.
- Ben-Tovim, D.I. y Walker, M.K. (1991). The development of the Ben-Tovim Waler Body Attitudes Questionnaire (BAQ), a new measure of women's attitudes towards their own bodies. *Psychological Medicine*, 21, 775-784.
- Cash, T.F. (1990). *Body image enhancement: A program for overcoming a negative body image*. New York: Guilford.
- Cash, T.F., Counts, B. y Huffine, C.E. (1990). Current and vestigial effects of overweight among women: fear to fat, attitudinal body image and eating behaviors. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 12(2), 157-167.

Tabla 2. Entrevistas para la medición de la IC. (Muñoz, 2015).

Entrevista	Autor	Descripción
BDDE, Body Dysmorphic Disorder Examination, adaptada por Raich, Torras y Mora. Examen de los desórdenes dismórficos corporales.	Rosen y Reiter (1995)	Evalúa aspectos cognitivos así como conductuales y no valora solamente la insatisfacción corporal sino que discrimina sobre las ideas sobrevaloradas acerca de la apariencia. Al sujeto se le pide al comienzo que describa aquella parte de su apariencia que le ha disgustado más en las últimas cuatro semanas. A continuación se intenta establecer si el pensamiento es delirante o no, y si algunas actividades se han llevado a cabo para remediar tal defecto. Los ítems restantes investigan sobre los diferentes síntomas que han estado presentes en las últimas cuatro semanas. Cada uno de éstos puede puntuarse entre 0 y 6. La puntuación total se obtiene de la suma de la mayoría de las respuestas. Presenta buena consistencia interna, fiabilidad test-retest, validez concurrente y predictiva. El punto de corte es igual o superior a una media de 60 (Rosen y Reiter, 1995).
Y-BOCS. Escala de Yale Brown de medición del Trastorno Obsesivo Compulsivo adaptada al Trastorno Dismórfico	Philips (1996)	Es una entrevista semiestructurada con adecuada consistencia interna, fiabilidad test-retest entre evaluadores y validez concurrente y predictiva. A través de esta escala se puede valorar la severidad del trastorno dismórfico en la última semana. Consta de 10 ítems, que se refieren a los pensamientos y a las conductas. Incluye preguntas sobre comprensión o conciencia del problema y evitación. El entrevistador debe aclarar el contenido de las preguntas aunque es el sujeto quien en último término decide la puntuación que asigna a cada pregunta.

- Chacón, R., Zurita, F., Castro, M., Espejo, T., Martínez-Martínez, A. y Linares, M. (2016). Estudio sobre la aplicabilidad de exergames para la mejora de los índices de obesidad y la imagen corporal en escolares. *Revista iberoamer de psicología del ejercicio y el deporte*, 11(1), 97-105.
- Collins, M.E. (1991). Body figure perceptions and preferences among preadolescents children. *International Journal of Eating Disorders*, 10, 199-208.
- Cooper, P.J., Taylor M.J., Cooper, Z. y Fairburn, C.G. (1987). The development and validation of the Body Shape Questionnaire. *International Journal of Eating Disorders*, 6, 485-494.
- Cruz, S. y Maganto, C. (2003). El Test de Siluetas: Un estudio exploratorio de la distorsión e insatisfacción de la IC en adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA*, 8(1), 79-99.
- Cuervo Tuero, C. (2016). *Relación entre la imagen corporal, los hábitos alimentarios, el autoconcepto y la cantidad de práctica deportiva en jóvenes de 12 a 18 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén, Jaén, España.
- Elosua, P. (2013). Efecto diferencial y modulador del índice de masa corporal sobre la insatisfacción corporal en mujeres jóvenes españolas y mexicanas. *Nutrición Hospitalaria*, 28(6). <http://dx.doi.org/10.3305/nh.2013.28.6.6748>.
- Fernández, J.G. (2008). *Autoconcepto Físico, Imagen Corporal y Práctica físico-deportiva en alumnos y alumnas de Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla la Mancha, Toledo.
- Fernández-Bustos, J.G., González-Martí, I., Contreras, O. y Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 25-33.
- Gálvez, A., Rodríguez-García, P.L., Rosa, A., García-Cantó, E, Pérez-Soto, J.J., Loreto Tárrega, L. y Tárrega, P. (2015). Relación entre el estatus de peso corporal y el autoconcepto en escolares. *Nutr Hosp.*, 31(2), 723-729.
- Gardner, R.M., Jappe, L.M. y Gardner, L. (2009). Development and Validation of a New Figural Drawing Scale for Body-Image Assessment: The Bias-BD. *Journal of Clinical Psychology*, 65(1), 113-122.
- Gardner, R.M., Stark, K., Jackson, N., Friedman, B.N. (1999). Development and validation of two new scales for assessment of body-image. *Percept Mot Skills*, 87, 981-93.
- Garner, D.M, Olmstead, M.P. y Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional Eating Disorders Inventory for Anorexia Nervosa and Bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 2, 15-34.
- Garner, D.M. y Garfinkel P.E. (1979). The eating attitudes test: An index of the symptoms of anorexia nervosa. *Psychological Medicine*, 9, 273- 279.
- Gómez-Peresmitré, G., Platas, S., Pineda-García, G., Guzmán, R. y León, R. (2017). Validación de un instrumento de autoeficacia para la prevención de obesidad en niños escolares. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 8(1), 21-30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmta.2017.01.004>.
- Harris, C.V., Bradlyn, A.S., Coffman, J., Gunel, E. y Cottrell, L. (2007). BMI-based body size guides for women and men: development and validation of a novel pictorial method to assess weight-related concepts. *International Journal of Obesity*, 32(2), 336-342.
- Howard-Drake, E.J. y Halliday, V. (2015). Exploring primary school headteachers' perspectives on the barriers and facilitators of preventing childhood obesity. *Journal of Public Health*, 38(1), 44-52. doi:10.1093/pubmed/fdv021.
- Jensen, Ch.D. y Steele, R.G. (2009). Brief Report: Body Dissatisfaction, Weight Criticism, and Self-Reported Physical Activity in Preadolescent Children. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(8), 822-826, <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsn131>
- Jiménez-Flores, P., Jiménez-Cruz, A. y Bacardí-Gascón, M. (2017). Insatisfacción con la imagen corporal en niños y adolescentes: revisión sistemática. *Nutrición hospitalaria*, 34(2), 479-489. DOI:10.20960/nh.455.
- Kearney, M., Kearney, J.M. y Gibney, M.J. (1997). Methods used to conduct the survey on consumer attitudes to food, nutrition and health on nationally representative samples of adults from each member state of the European Union. *Eur J Clin Nutr*, 51, 3-7.
- López, G.F. (2017). *Composición Corporal, Imagen Corporal, Actividad física y Salud en Niños y Adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Meland, E., Haugland, S. y Bredablik, H.J. (2007). Body image and perceived health in adolescence. *Health Education Research*, 22(3), 342-350, <https://doi.org/10.1093/her/cyl085>.
- Mendelson, B.K. y White, D.R. (1982). Development of self-body Esteem in overweight youngsters. *Developmental Psychology*, 21, 90-26.
- Menzel, J.E., Krawczyk, R. y Thompson, J.K. (2011). Attitudinal Assessment of Body Image for Adolescents and Adults (cap. 2.). *Body Image. A Handbook of Science, Practice and Prevention*. New York: Guilford Press.
- Mintem, G., Petrucci, D. y Lessa, B. (2015). Change in body weight and body image in young adults: a longitudinal study. *BMC Public Health*, 15(222), 1-7. doi: 10.1186/s12889-015-1579-7.
- Mitchell, J.E., Selzer, F., Kalarchian, M.A., Devlin, M.J., Strain, G.W., Elder, K.A., Marcus, MD., Wonderlich, S., Christian, N.J. y Yanovski, S.Z. (2012). Psychopathology before surgery in the longitudinal assessment of bariatric surgery-3 (LABS-3) psychosocial study. *Surgery for Obesity and Related Diseases*, 8(55), 33-541.
- Montero, P., Morales, E.M. y Carbajal, A. (2004). Valoración de la percepción de la imagen corporal mediante modelos anatómicos. *Antropo*, 8, 107-116.
- Muñoz, D. (2015). *Insatisfacción corporal y práctica de actividad física y deportiva en adolescentes de Gipuzkoa*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Musher-Eizenman, D.R., Holub, S.C., Barnhart-Miller, A., Goldstein, S.E. y Edwards-Leeper, L. (2004). Body Size Stigmatization in Preschool Children: The Role of Control Attributions. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(8), 613-620, <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsh063>.
- Núñez, F. (2015). *Estudio de la satisfacción de la imagen corporal en Educación Primaria. Relaciones con la actividad física y el nivel de condición física de los escolares*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, Málaga.
- Offer, S., Ostrov, E., Howard K.I. y Dolan, S. (1982). *Offer Self-image Questionnaire, Revised*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Ortega Becerra, M.A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Phillips, K.A. (1996). *The broken mirror. Understanding and treating body dysmorphic disorder*. New York. Oxford University Press.
- Pope, H.G.Jr., Gruber, A., Magweth, B., Bureau, B., de Col, C., Jovent, R. y Hudson, J.I. (2000). Body image perception among

- men in three countries. *American Journal of Psychiatry*, 157, 1297-1301.
- Pozo, J.I. (2017). Learning beyond the body: from embodied representations to explicitation mediated by external representations. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 219-276. <http://dx.doi.org/10.1080/021103702.2017.1306942>.
- Probst, M., Vandereycken, W., Van Coppenolle, H. y Vanderlinden, J. (1995). The Body Attitude Test for patients with an eating disorder: Psychometric characteristics of a new questionnaire. *Eating Disorders*, 3, 133-144.
- Raich, R.M. (2000). *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Pirámide.
- Raich, R.M. (2004). Una perspectiva desde la Psicología de la Salud de la Imagen Corporal. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 22, 15-27.
- Reed D.L., Thompson J.K., Brannick M.T. y Sacco W.P. (1990). Body image anxiety and eating disorders. Comunicación. *Florida Psychological Association Convention*, St. Petersburg.
- Rosen, J.C., Salzberg, E., Srebnik, D. y Went, S. (1990). Cognitive behavior therapy with and without size perception training for women with body image disturbance. *Behavior Therapy*, 21, 181-498.
- Rosen, J.C. y Reiter, J.T. (1995). *Development of Body Dysmorphic Disorder Examination (DBDE)*. S/p. University of Vermont.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Salaberria, K., Rodríguez, S. y Cruz, S. (2007). Percepción de la imagen corporal. *Osasunaz*, 8, 171-183.
- Secord P.F. y Jourard S.M. (1953). The appraisal of body cathexis: Body cathexis and the self. *Journal of Consulting Psychology*, 17, 343-347.
- Servicio Andaluz de Salud. Consejería de Salud. Junta de Andalucía [Cit. 5/2/2017]. www.hvn.es/enfermeria/ficheros/escala_de_evaluacion_de_la_imagen_corporal_gardner.pdf.
- Stunkard, A., Sorensen, T. y Schulsinger, F. (1983). Use of the Danish Adoption Register for the study of obesity and thinness. En S. Kety, L. Roland, R. Sidman y S. Matthysse (Eds.), *The genetics of neurological and psychiatric disorders*. New York: Raven Press: 115-120.
- Thompson, M.A. y Gray, J.J. (1995). Development and validation of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 64(2), 258-269.
- Vaquero-Cristóbal, R., Alacid, F., Muyor, J.M. y López-Miñarro, P.A. (2013). Imagen corporal; revisión bibliográfica. *Nutr Hospitalaria*, 28(1), 27-35. doi:10.3305/nh.2013.28.1.6016.
- Williamson, D.A., Womble, L.G., Zucker, N.L., Reas, D.L., White, M.A., Blouin, D.C. y Greenway, F. (2000). Body image assessment for obesity (BIA-O): development of a new procedure. *International journal of obesity*, 24(10), 1326-1332.



Directrices para autores-as Guidelines for authors

Objetivo y temática de la revista. *Magister* publica, con carácter semestral (marzo y septiembre), trabajos originales de investigación aplicada en el campo de la Formación del Profesorado y la investigación educativa. Se aceptan artículos en español o en inglés, de revisión teórica, descripciones de experiencias, reseñas bibliográficas e investigaciones empíricas.

Objective and scope of the journal. *Magister* publishes half-yearly (March and September), original works of applied research in the field of teacher training and educational research. *Magister* accepts papers in Spanish or English, theoretical reviews, descriptions of experiences in training and educational innovation, literature reviews and empirical research.

Envío de originales. Los manuscritos deben remitirse por vía electrónica a través de la dirección <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/MAG>

Submission of manuscripts. Manuscripts can be submitted by <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/MAG>

Para garantizar el anonimato, en la primera página del documento se pondrá únicamente el título del trabajo, el número de palabras, el nombre de los autores, la categoría profesional, la institución a la que pertenecen, la dirección postal, el correo electrónico y un teléfono de contacto. En la segunda página, aparecerá el título, un resumen de hasta 200 palabras y entre tres y cinco palabras clave, todo ello en español y en inglés. Debe aparecer, asimismo, un título breve (*running-head*). De la tercera página en adelante, se ofrecerá el título del trabajo y luego el texto completo del artículo.

On the the first page, for purposes of anonymity, only the title and the total number of words will appear, also the authors' names, degree, affiliation, mail address, e-mail and contact number. The second page must include the title, an abstract of not more than 200 words, between three and five keywords and the running-head, all in Spanish and English. From the third page ahead will appear the title and the full text.

El documento debe ser redactado en formato Word, a doble espacio y con tipo de letra Times New Roman a 12 puntos. Las tablas se insertarán en el lugar donde los autores consideren que deben ir publicadas, en un formato que permita su posible modificación por el equipo de edición. La extensión máxima es de 6000 palabras.

The paper must be written in Word format, double-spaced with font Times New Roman 12 points. Tables are inserted at the place where the authors consider should be published in a format suitable for possible modification by the editing team. The work, no more than 6000 words.

Los trabajos remitidos deberán ser inéditos y no haber sido enviados a otras publicaciones simultáneamente. Esta circunstancia deberá acreditarse mediante carta a los Directores de la revista en la que se afirme explícitamente este hecho.

The submitted works must be unpublished and have not been sent to other publications simultaneously. This circumstance must be accredited by letter to the Directors of the journal.

Estilo de redacción. La redacción se debe atener a las normas recogidas en el *Publication Manual of the American Psychological Association*, en su 6ª edición (APA, 2009). En caso de no ser así, el trabajo será devuelto a los autores para que efectivamente se atengan a estas normas. A continuación se recuerdan algunas de ellas:

– Las *citas bibliográficas* en el texto se harán con el primer apellido del autor y el año de publicación, ambos entre paréntesis y separado por una coma. Si el autor forma parte de la narración, sólo se pone entre paréntesis el año. Si la obra está escrita por dos autores, siempre se citan ambos. Si está escrita por más de dos y menos de seis, se citan todos la primera vez y, en las siguientes, sólo el primer autor seguido de "et al.". Si los autores son más de seis, se cita el primero, seguido de "et al.". Si hay otro apellido igual y del mismo año, se incluyen los autores siguientes hasta que no exista confusión. En todo caso, cuando se citen diferentes publicaciones, se deben ordenar alfabéticamente. Las citas de un mismo autor y año se distinguen añadiendo "a", "b", "c" tras al año.

– Las *referencias bibliográficas* deben ir al final del texto ordenadas alfabéticamente y nunca como nota al pie. A continuación se presentan algunos ejemplos de redacción: a) Libro: "Spivack, G., Platt, J.J., y Shure, M.B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass."; b) Capítulo de libro: "Beltrán, J. (1999). Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de los valores sociales. La solución de conflictos. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Madrid: Síntesis."; c) Artículo: "Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339."

Para otra casuística, acúdase al manual citado de la APA (2009).

Writing style. Manuscripts should adhere to the publication norms of the APA Style (Publication Manual of the American Psychological Association, 2009, 6th edition) otherwise papers will be returned to the authors to effectively comply with these rules. Below we summarize some of them:

– *Bibliographical references* within the text should give author's surname and year of publication (in brackets and separated by a comma). If the author's name forms part of the narrative it should be followed in brackets by the year of publication. If there are only two authors both should be cited in all cases. In cases of more than two but less than six authors, all should be cited the first time, and on all subsequent occasions only the name of the first author followed by "et al." and the year. If there is another case of the same surname and the same year the complete list of authors should be included. For more than six authors the "et al." form should be used throughout, in case of confusion adding subsequent authors until the work is clearly identified. For works by the same author(s) and same year, the letters a, b, c, etc., should be added to the year.

– All references in the bibliography at the end of the article should be complete, showing all authors and ordered alphabetically by first author. Some examples are showed: a) Books: "Spivack, G., Platt, J.J., y Shure, M.B. (1976). *The problem solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass."; b) Book chapter: "Beltrán, J. (1999). Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de los valores sociales. La solución de conflictos. En J. Beltrán & C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Madrid: Síntesis."; c) Journal article: "Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339."

For all other norms please consult the APA manual (APA. 2009).

Sistema de evaluación de los artículos. El original será evaluado en primera instancia por el Consejo de Dirección, que valorará su pertinencia temática para la revista y el cumplimiento de aspectos formales básicos. Cuando el resultado sea positivo, será enviado a dos evaluadores anónimos, expertos en la materia y externos a la institución editora de la revista. A la vista de estos informes, el Consejo de Dirección comunicará a los autores si el artículo será o no publicado y, en su caso, las modificaciones necesarias para su publicación. El plazo máximo de aceptación o rechazo del artículo será de cinco meses desde la recepción del trabajo.

Reviewing. The original will be evaluated firstly by the editorial board, to assess its thematic relevance to the journal and the fulfillment of basic formal aspects. When the result is positive, will be sent to two anonymous experts not from the editor institution. Regarding these reports, the editorial board will communicate to the authors whether or not the paper will be published and, when appropriate, the necessary amendments for publication. The deadline for acceptance or rejection of the paper will be five months from receptions of the work.

Derechos y responsabilidades. El envío de un trabajo a la revista *Magister* implica que los autores ceden el *copyright* a la revista para su reproducción por cualquier medio, si es aceptado para su publicación. Las ideas, datos y opiniones expresadas en los trabajos publicados son de responsabilidad exclusiva de los autores. Asimismo, los autores se responsabilizan de la obtención del permiso correspondiente para incluir material ya publicado. Del mismo modo, los autores se responsabilizan de que los trabajos publicados estén realizados conforme a los criterios éticos que rigen la investigación y sean acordes con la deontología profesional. La revista declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen en ella.

Copyright and responsibilities. If an article is submitted to the journal and accepted to publish the rights of printing and reproduction in any form belong to Magister. It is understood that data and opinions expressed in the articles are the exclusive responsibility of the authors. Likewise, authors are responsible for obtaining copyright permission to include published material. As well the works described to publish in Magister shall be in accordance with all aspects of professional deontology. The journal declines any responsibility arising from the works published on it.