

Revista de
Psicología
y
Educación



Asociación de Psicología y Educación
Facultad de Educación-CFP
Universidad Complutense Madrid

Vol. 1, Núm. 4, Año 2009

La **Revista de Psicología de la Educación** es un órgano de expresión de la Asociación de Psicología y Educación, entidad científico profesional de carácter no lucrativo•Tiene periodicidad anual y se edita en colaboración con la Facultad de Educación-CFP de la Universidad Complutense de Madrid•Se ocupa de los temas emergentes en el campo de la psicología de la educación•Se dirige a estudiosos y profesionales que realizan su quehacer docente, investigador y laboral en diversas esferas de la psicología de la educación. También a entidades y colectivos preocupados por mejorar las realidades educativas desde una perspectiva psicológica.

Director

Jesús Beltrán Llera

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación-CFP

Director Adjunto

Víctor Santiuste Bermejo

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación-CFP

Secretario de Redacción

Ángel De Juanas Oliva

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación.

Miembros del Consejo de Redacción: Francisco González Calleja (Universidad Complutense de Madrid); Luz F. Pérez Sánchez (Universidad Complutense de Madrid); Agustín Dosil Maceira (Universidad de Santiago de Compostela); Julio Antonio González-Pienda (Universidad de Oviedo); Francisco Miras Martínez (Universidad de Almería); Rufino González Blanco (Universidad Complutense de Madrid); Pilar Domínguez Rodríguez (Universidad Complutense de Madrid); Ramón González Cabanach (Universidad de A Coruña); Lilia González Velázquez (Universidad Autónoma de Chiapas, México); María de los Dolores Valdez Sierra (Universidad de Guadalajara, México).

Miembros del Consejo Asesor: José María Román Sánchez (Universidad de Valladolid); David Vence Baliñas (Universidad Complutense de Madrid); Manuela Vega Rivero (Universidad Complutense de Madrid); Luis Álvarez Pérez (Universidad de Oviedo); Pilar Oñate y García de la Rasilla (Universidad Complutense de Madrid); Alfredo Goñi Grandmontagne (Universidad del País Vasco); Mairena González Ballesteros (Universidad Complutense de Madrid); Alfonso Barca Lozano (Universidad de A Coruña); Carmén López Escribano (Universidad Complutense de Madrid); Pilar Muñoz Deleito (Universidad Complutense de Madrid); Alicia Rivera Otero (Universidad Complutense de Madrid); Juan Luis Castejón Costa (Universidad de Alicante); Fernando Justicia Justicia (Universidad de Granada); José Carlos Núñez Pérez (Universidad de Oviedo); Francisco Rivas Martínez (Universidad de Valencia); José Luis Rossignoli Susín (Universidad Complutense de Madrid); Ramona Rubio Herrera (Universidad de Granada); Florencio Vicente Castro (Universidad de Extremadura); Pilar Fernández Lozano (Universidad Complutense de Madrid); Joaquín Dosil Díaz (Universidad de Vigo); María Antonia Vega Fernández (Universidad Complutense de Madrid); Antonio Valle Arias (Universidad de A Coruña); Tomás De Andrés Tripero (Universidad Complutense de Madrid); Luis Fernando Vilchez Martín (Universidad Complutense de Madrid); José Jesús Gazquez Linares (Universidad de Almería); Emilio Ciudad Maestro (Universidad Complutense de Madrid); David Padilla Góngora (Universidad de Valladolid); Juan Fernández Sánchez (Universidad Complutense de Madrid); Olga Diaz Fernández (Universidad de Santiago de Compostela); Francisco Alonso Crespo (Universidad Complutense de Madrid); Pedro Hernández Hernández (Universidad de La Laguna).

Sede Social•Suscripciones•Intercambio

Dpto. de Psicología Evol. y de la Educación•Facultad de Educación•UCM

Pº Rector Royo Villanova s/n.•28040• Madrid•España•

e-mail: secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es

URL: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es>

La Revista de Psicología de la Educación se encuentra indexada sistemáticamente en las bases de datos: Latindex, Dialnet y Compludoc. Se encuentra en los catálogos: DICE, ISOC del CSIC y Cisne (UCM).

Revista de
Psicología
y
Educación



Asociación de Psicología y Educación
Facultad de Educación-CFP
Universidad Complutense Madrid

Vol. 1, Núm. 4, Año 2009

Índice

| | |
|--|-----|
| Presentación | 5 |
| Editor: Jesús A. Beltrán <i>Introducción.</i> | 7 |
| <hr/> | |
| El proceso de aprendizaje | |
| José C. Núñez, Antonio Valle, Ramón G. Cabanach, Julio A. González-Pienda, Susana Rodríguez, María A. Muñoz-Cadavid y Pedro Rosario <i>Perfiles motivacionales en estudiantes universitarios</i> | 15 |
| Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Florencio Vicente Castro, Juan Carlos Brenlla Blanco y Eduardo Barca Enriquez <i>Efectos de las metas académicas y estrategias cognitivas en los estilos de aprendizaje</i> | 31 |
| Luz F. Pérez, C. González y Jesús A. Beltrán <i>Atención, inteligencia y rendimiento académico</i> | 57 |
| María Isabel Jiménez González y Víctor Santiuste Bermejo <i>La comprensión de textos en alumnos de segundo de la ESO y su influencia en los resultados que obtienen en Lengua y Matemáticas: estudio empírico.</i> | 73 |
| <hr/> | |
| El proceso de enseñanza | |
| Ángel de Juanas Oliva <i>Construcción del cuestionario “Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos” (CDUCA)</i> | 101 |
| José María Román Sánchez y José Antonio Fernández García <i>Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso: ¿invariabilidad o adaptabilidad?</i> | 127 |
| <hr/> | |
| Destinatarios de la educación | |
| María José Marques-da-Silva, Manuela Sanches-Ferreira y P. Lopes-dos-Santos <i>Estudo das Atividades e das Interações Educativas em três Unidades de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência</i> | 145 |
| Yolanda Jiménez Martínez <i>Agencia europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. Impulsando la educación inclusiva y para todos en Europa</i> | 161 |

Agentes sociales

- David Padilla Góngora, Víctor Santiuste Bermejo, Julio C. Durand, Ana María Amarante, Remedios López Liria y María del Carmen Martínez Cortés
Aproximación a las necesidades formativas de las personas mayores de 55 años en España y Argentina 177
- M^a José Martínez y Ricardo Fernández Sánchez
Recursos específicos en la red de protección 191

Revistas y libros

- Watkins, A. (Ed.) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice.*
(Yolanda Jiménez Martínez) 201
- García Areteio, L., Ruiz Corbella, M., García Blanco, M. *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.*
(Ángel de Juanas Oliva) 203

Revisores 2008

207

Presentación

Las circunstancias especiales de la sociedad en la que vivimos, que afectan de modo especial al mundo de la ciencia, la cultura y la investigación, nos han obligado a introducir algunos cambios en el formato y el contenido de la Revista.

Algunos cambios vienen exigidos por el imperativo marcado de mejorar continuamente los índices de rigor y calidad científica a fin de homologarnos con las Revistas de mayor impacto. Otros han surgido de nuestro deseo de hacer una publicación más abierta y más accesible, ampliando así el número de lectores.

En este sentido, a partir de este número, la Revista se publicará en formato electrónico, aunque seguiremos publicando en papel un pequeño número de ejemplares. Asimismo, se han reducido los dos Consejos, Asesor y de Redacción, mientras se ha ampliado el número de Revisores, adaptándonos así a las nuevas normas.

La Revista aparecerá una vez al año y tendrá un carácter general, aunque en ocasiones podrá aparecer algún número monográfico.

La Revista está ya indexada, logrando una buena evaluación inicial. Trataremos de superar nuevos criterios de referencia a fin de alcanzar niveles de calidad cada vez más altos. Sólo nos impulsa la voluntad de hacer de la Revista una publicación que recoja las inquietudes y los estudios de quienes trabajan, piensan e investigan en ese cruce mágico formado por la Psicología y la Educación.

Estamos seguros de contar con vuestra colaboración tanto con el envío de manuscritos originales de calidad como llevando a cabo la tarea de revisar los trabajos enviados para su publicación.

Los Directores

Jesús A. Beltrán

Víctor Santiuste

Introducción

Editor: Jesús A. Beltrán.

Universidad Complutense de Madrid

El contenido de este volumen de *Psicología y Educación* viene a iluminar el escenario de cuatro grandes preocupaciones psicopedagógicas, el proceso de aprendizaje (representado por la motivación, la comprensión de textos y el rendimiento académico); el proceso de enseñanza (calidad educativa y expectativas de los profesores); destinatarios de la educación (alumnos con n.e.e. y personas mayores) y agentes sociales (Centros de acogida).

Todos ellos, haciendo honor al título de la Revista, tienen una característica en común: establecer una reflexión intelectual sobre los problemas educativos desde una perspectiva psicológica.

El primer artículo: “Perfiles motivacionales en estudiantes universitarios” pone de manifiesto la posibilidad de que los estudiantes persigan múltiples metas en su proceso de aprendizaje. Más en concreto, los autores tratan de comprobar la existencia de posibles combinaciones de metas y establecer los correspondientes perfiles motivacionales en estudiantes universitarios. A partir de los resultados obtenidos, los autores han identificado cuatro grupos con perfiles motivacionales distintos, fruto de diferentes combinaciones de metas.

Como es lógico, desde el punto de vista de las consecuencias educativas, hay perfiles más y menos adaptativos. Los perfiles más adaptativos a nivel académico son los del grupo orientado moderadamente hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen, y el grupo moderadamente orientado hacia el aprendizaje, mientras que el perfil más desadaptativo, menos numeroso, está orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje y moderadamente preocupado por la defensa de la imagen y la evitación del trabajo.

Con respecto a las diferencias de género, sólo hay diferencias significativas en el grupo desadaptativo. Y en este grupo hay mayor número de hombres que de mujeres. La conclusión de los autores de este estudio es que la orientación motivacional más adecuada para conseguir un buen funcionamiento académico es aquella en la que un estudiante no sólo está preocupado por el conocimiento y mejora de sus capacidades, sino también por conseguir un cierto nivel de rendimiento. No basta querer aprender, hace falta, además, buscar el éxito.

El artículo siguiente: “Efectos de las metas académicas y estrategias cognitivas en los estilos de aprendizaje” se sitúa también dentro del territorio motivacional, pero añade, en este caso, el constructo de las estrategias cognitivas, contemplando las dos variables desde la perspectiva de su impacto en los estilos de aprendizaje.

El objetivo inicial del estudio es identificar las metas académicas utilizadas por los estudiantes de secundaria en interacción con las estrategias de aprendizaje mayoritariamente utilizadas. Posteriormente, los autores tratan de descubrir el valor predictivo que tienen las metas y las estrategias en relación con los estilos de aprendizaje significativo o superficial. La conclusión es que tanto las metas como las estrategias muestran una correlación positiva y significativa con los estilos de aprendizaje significativo, mientras que la correlación se torna negativa y significativa respecto al aprendizaje superficial.

Asimismo, los autores han comprobado que hay diferencias entre las metas y las estrategias en relación con su valor predictivo. En concreto, señalan que, entre las metas y las estrategias, son éstas las que tienen mayor capacidad predictiva sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de secundaria, especialmente las estrategias de apoyo, las estrategias de adquisición y las estrategias de codificación.

Por lo que se refiere a las metas académicas, las que van dirigidas a la adquisición de competencias son las que tienen mayor valor predictivo sobre los estilos de aprendizaje significativo.

Respecto al aprendizaje superficial, tienen mayor valor predictivo, por una parte, las estrategias de adquisición y las de apoyo; por otra, las metas de evitación del fracaso y las metas de adquisición de competencias.

La originalidad del trabajo reside, según los autores, en haber contemplado las estrategias y metas de aprendizaje no sólo desde el punto de vista del rendimiento, tomado como variable dependiente, sino desde el punto de vista de su impacto sobre los estilos y enfoques de aprendizaje. Los resultados les han permitido comprobar que tanto las estrategias como las metas de aprendizaje son un determinante poderoso de los enfoques que los estudiantes siguen en su aprendizaje y, consecuentemente, de su rendimiento posterior.

En su trabajo “Atención, inteligencia y rendimiento académico”, los autores se plantean una revisión de las relaciones entre dichos constructos, dado el cambio que se ha producido en los últimos años sobre el sentido de la atención y de la inteligencia y los diferentes modelos que han ido apareciendo en la literatura psicológica.

Los cambios han afectado a la naturaleza, estructura y funciones de la inteligencia y de la atención, pero sobre todo a las relaciones entre ambas. Así, por ejemplo, respecto a las relaciones entre la atención y la inteligencia, los autores señalan que la investigación ha suministrado muchas y muy diferentes respuestas: relación sustancial, independencia o presencia de alguna otra variable mediadora.

El hecho de que hasta este momento, y en medio de un intenso debate bastante generalizado, los expertos no hayan ofrecido una respuesta clara y satisfactoria, les ha movido a realizar este estudio. De sus resultados se desprende que atención e inteligencia están relacionadas y ambas con el rendimiento académico, aunque las relaciones entre atención y rendimiento académico, frente a la creencia general, sólo se confirman parcialmente.

Los autores concluyen, en consonancia con algunos estudios muy recientes que aunque la inteligencia y la atención están relacionadas, podían explicar cantidades diferentes de

varianza en el rendimiento académico. Y hasta ahora, pocos estudios han investigado si la atención predice el rendimiento por encima y más allá de la inteligencia general.

El tema sigue siendo objeto de investigación y resulta de interés no sólo desde el punto de vista teórico, comprender esa presunta relación, sino desde el punto de vista aplicado, es decir, descubrir posibles implicaciones educativas a fin de mejorar el rendimiento académico y superar el fracaso escolar.

El estudio sobre la “Comprensión de textos en alumnos de segundo de la ESO y su influencia en los resultados que obtienen en Lengua y matemáticas, un estudio empírico” ha surgido, según los autores debido a la constatación del déficit de comprensión lectora que se produce en los alumnos de la ESO y los pobres resultados obtenidos tanto en Lengua como en Matemáticas.

El estudio se fundamenta tanto desde el punto de vista de la lingüística como desde la comprensión lectora. Los resultados confirman la hipótesis sobre la correlación entre comprensión lectora y rendimiento académico tanto en lengua como en matemáticas. El análisis de regresión llevado al efecto confirma que las puntuaciones obtenidas en comprensión lectora ejercen una influencia significativa sobre las puntuaciones de los alumnos en matemáticas y lengua. Concretamente, en el caso de la lengua, son las dimensiones de comprensión inferencial y estructura de un texto las que resultan predictores significativos del rendimiento en lengua; y en el caso de las matemáticas, son las dimensiones relativas a la comprensión literal y estructura de un texto las que resultan predictores significativos del rendimiento en matemáticas.

De ahí concluyen los autores que la comprensión lectora es elemento fundamental para desarrollar las competencias de los alumnos. Más en concreto, señalan una triple relación entre comprensión y competencia: relación de causa efecto, relación de instrumento producto y relación de dependencia recíproca entre habilidad general y su aplicación en manifestaciones científicas y curriculares específicas.

El artículo “Construcción del Cuestionario Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos” (CDUCA) se ha visto motivado, según el autor, por la literatura relacionada con el Espacio Europeo de Enseñanza Superior y la escasa producción de instrumentos de evaluación de las competencias de los docentes universitarios desde el punto de vista de los alumnos, entre otras razones.

El trabajo le ha permitido al autor corroborar una estructura factorial que posibilita interpretar las valoraciones de los estudiantes a lo largo de nueve dimensiones que muestran los rasgos de personalidad y las habilidades interpersonales que favorecen el proceso de instrucción, implicando, comprometiendo y motivando a los alumnos en su aprendizaje.

El Cuestionario, señala el autor, permite mostrar la visión que los estudiantes tienen del profesorado universitario al recoger indicadores de las funciones docentes ejercidas durante las clases, las tutorías o el trato con los alumnos.

En el artículo siguiente, “Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso: ¿invariabilidad o adaptabilidad?”, los autores plantean un

problema de gran interés como es la influencia del profesor en la conducta y, especialmente, en el rendimiento de los alumnos.

Como dicen los autores, las expectativas que el profesor se forma de los alumnos constituyen un fenómeno natural, normal e inevitable. Se alimentan de fuentes muy diversas y la pregunta inmediata es si estas expectativas se mantienen invariables a lo largo del curso o se van adaptando a las circunstancias por las que atraviesan los alumnos.

Los autores han seguido un diseño longitudinal de panel con varias mediciones de las variables a los mismos sujetos en una muestra de 290 alumnos de secundaria. Los modelos de las expectativas señalan que el profesor ofrece a los alumnos pistas o claves de lo que espera de ellos y que el efecto de dichas reacciones de los alumnos a esas señales depende de las características personales de los alumnos. Lo lógico es que la conducta de los alumnos influya evidentemente sobre el comportamiento posterior del profesor, ya que en las aulas se va tejiendo una red de interacciones recíprocas que tienen un reflejo posterior en el rendimiento. Contando con ellas, los autores han tratado de dibujar un modelo explicativo del rendimiento de los alumnos de secundaria.

Los resultados del estudio permiten a los autores afirmar que las expectativas de los profesores se mantienen relativamente estables a lo largo del curso aunque los alumnos vayan mejorando su rendimiento, hasta el punto de que con el paso del tiempo, es el rendimiento el que se adapta a las expectativas del profesor.

El “Estudio de las Actividades y las interacciones educativas en tres unidades de apoyo especializado en alumnos con multideficiencia” ha comprobado cómo los alumnos con altos niveles de inteligencia gozaban de muchas más oportunidades de aprendizaje que los alumnos de baja capacidad, ya que los profesores les comprometían más en actividades académicas funcionales y en interacciones verbales. En cambio, los estudiantes con una menor capacidad estaban más implicados en actividades funcionales no académicas, recibían menos invitaciones a interactuar con sus profesores y estaban más tiempo fuera de la tarea.

Los resultados confirman la hipótesis central de los autores en el sentido de que hay una correlación positiva entre el rendimiento, por una parte, y la calidad y cantidad de interacción educativa, por otro.

Los autores concluyen que esas unidades deben interesarse más por aumentar la participación de todos los estudiantes en las tareas educativas. Destacan, además, que esta situación refleja lo que ocurre en la enseñanza regular, donde los alumnos que más tienen reciben más, y los que tienen menos, reciben menos. Esto confirmaría una vez más el viejo efecto Mateo que favorece a los que más tienen y olvida a los que más necesitados están.

En el artículo sobre La “Agencia europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. Impulsando la educación inclusiva y para todos en Europa”, la autora nos informa que se trata de una Organización independiente y autónoma que actúa como plataforma de colaboración entre sus países miembros. Su propósito es la mejora de la política y la práctica educativa respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta organización tiene como bases fundamentales la educación inclusiva, la igualdad de oportunidades y la promoción de la calidad educativa. La autora analiza las características de esta organización, sus objetivos prioritarios, las actividades llevadas a cabo así como las publicaciones que ha ofrecido hasta ahora a todos sus miembros.

El artículo concluye destacando el impacto de la organización en el campo de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y el peso de sus aportaciones que son tenidas hoy en cuenta por los Foros internacionales tanto en el aspecto teórico y práctico como en el desarrollo de normativas específicas sobre el tema.

En el artículo siguiente “Aproximación a las necesidades formativas de las personas mayores de 55 años en España y Argentina”, los autores comienzan recordando la necesidad de proponer programas educativos dirigidos a las personas mayores de 55 años, para relacionar más tarde la educación permanente con la calidad de vida de las personas mayores, destacando la conveniencia de conocer las demandas y necesidades de los destinatarios antes de hacer alguna propuesta.

En consecuencia, presentan el cuestionario que han pasado a personas mayores de España y Argentina y analizan los resultados relacionando las necesidades de educación de los mayores con su proyecto de vida.

Los resultados, piensan los autores, pueden servir para facilitar su labor a las administraciones públicas, organismos privados y centros educativos que trabajen en este contexto, al haber hecho compatibles, desde su planteamiento, el rigor técnico y la simplicidad del programa.

El último artículo “Recursos específicos en la red de protección” nos acerca a la problemática psicológica, social y educativa que presentan los acogimientos residenciales, en rápido y progresivo aumento, debido al número creciente de menores tutelados por la Administración pública, al no ser susceptibles de adopción o acogida familiar.

El hecho constatado por ellos es que estos menores presentan dificultades de comportamiento específicas que los centros no pueden atender. En el momento actual, las circunstancias que concurren en dichos centros han generado dos problemas de no fácil solución, según los autores: la institucionalización y fracaso de los menores atendidos y la falta de recursos específicos.

Con el artículo, los autores pretenden demostrar la necesidad de dotar a los centros de protección, pero especialmente de materiales y profesionales que atiendan a estos menores de manera eficaz en centros “terapéuticos”. Sólo así podrán ofrecer una intervención, acorde con las necesidades de estos menores, destinada a potenciar su desarrollo personal y profesional, dado que muchos de estos menores serán protegidos de larga duración.

El proceso de aprendizaje

Recibido: 02/02/2009

Aceptado: 16/05/2009

Perfiles motivacionales en estudiantes universitarios

José C. Núñez*, Antonio Valle**, Ramón G. Cabanach**, Julio A. González-Pienda*, Susana Rodríguez**, María A. Muñoz-Cadavid*** y Pedro Rosario****

*Universidad de Oviedo,**Universidad de A Coruña,***Universidad de Santiago de Compostela,**** Universidad de Minho.

Resumen: En este trabajo se pretende comprobar la existencia de posibles combinaciones de metas y establecer los correspondientes perfiles motivacionales en una muestra de estudiantes universitarios. También se analizan las diferencias entre esos perfiles en algunas variables afectivo-motivacionales y en estrategias de aprendizaje. Los resultados permiten identificar cuatro grupos caracterizados por perfiles motivacionales distintos y que son fruto de diferentes combinaciones de metas. Los perfiles más adaptativos a nivel académico son los del grupo que está orientado moderadamente hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen - grupo 2- y el grupo orientado moderadamente hacia el aprendizaje -grupo 3-. Por otro lado, el perfil más desadaptativo, que coincide también con el que integra el menor número de estudiantes, lo presenta el grupo 1, que está orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque moderadamente preocupado por la defensa de la imagen y la evitación del trabajo.

Palabras clave: metas de aprendizaje, metas de rendimiento, múltiples metas, perfiles motivacionales, estudiantes universitarios.

Abstract: The purpose of the present study is to prove the existing possible multiple goals combinations and establish their corresponding motivational profiles in a sample with college students. Differences found among those profiles according to some affect-motivational variables and learning strategies are also analyzed. Results allow identifying four distinct groups of motivational profiles product of different goals combinations. The profiles that seem to be more adaptive academically are those of the students in the group moderately oriented to learning, outcome and image preservation – group 2, and in the group moderately oriented to learning (performance oriented) – group 3. On the other end, the less adaptive profile seems to be the one of the smallest group of students, group 1, primarily oriented to outcomes, showing a low degree of motivation to learning, although moderately worried with image preservation and task avoidance.

Key words: Learning goals, achievement goals, multiple goals, motivational profiles, college students.

Introducción

La perspectiva de las metas académicas se ha ido consolidando en las dos últimas décadas como uno de los principales planteamientos teóricos dentro del estudio de la motivación (Anderman & Wolters, 2006; Elliot, 2005; Meece, Anderman & Anderman, 2006; Pintrich & Schunk, 2002; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006). Es más, la teoría de metas constituye un marco adecuado para profundizar en el estudio de aquellas orientaciones motivacionales que contribuyen a desarrollar patrones, más o menos adaptativos, de implicación de los estudiantes a nivel académico (Kaplan & Maehr, 2007; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda y Rosário, 2007).

La mayor parte de las propuestas teóricas suelen diferenciar tres tipos de metas: metas de aprendizaje o de dominio, metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento. Las metas de aprendizaje están centradas en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea. Las metas de aproximación al rendimiento están focalizadas en conseguir juicios favorables sobre la propia competencia. Las metas de evitación del rendimiento están centradas en evitar juicios desfavorables sobre la propia competencia. Aplicando también la diferenciación entre tendencias de aproximación y evitación a las metas de aprendizaje, algunos autores (Pintrich, 2000a) también incluyen las metas de evitación del aprendizaje como un nuevo constructo, aunque hay que reconocer que este tipo de metas todavía están muy poco estudiadas a nivel empírico.

Uno de los avances más importantes de los últimos años en la investigación sobre metas académicas ha sido el demostrar empíricamente que hay muchos estudiantes que, en lugar de adoptar una meta de manera exclusiva, optan por varias metas -específicamente académicas pero también sociales- para implicarse en el aprendizaje (Cabanach, Valle, Rodríguez, García y Mendiri, 2007). Así, ante situaciones en las que la actividad de aprendizaje es poco estimulante o interesante, razones distintas al interés intrínseco por la tarea pueden ser útiles para motivar su actuación. En estas circunstancias, la posibilidad de optar por distintos motivos -obtener la aprobación de otros, conseguir premios y recompensas externas...- puede convertirse en un incentivo poderoso para promover y mantener el compromiso académico (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, 2007; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda, Solano y Rosário, 2007).

Por tanto, el hecho de que los estudiantes opten simultáneamente por varias metas en situaciones escolares concretas (Pintrich, 2000b; Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001; Seifert, 1995; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003; Wentzel, 2000) suele ser una de las opciones que presenta mayores beneficios a nivel académico. Los estudiantes con múltiples metas se adaptan mejor a las demandas contextuales, especialmente al estilo de enseñanza y a la evaluación. En concreto, dependiendo del estilo de enseñanza del profesor y de los criterios de evaluación que utiliza, la forma de estudiar y la calidad del proceso de estudio va a ser diferente (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda, Solano y Rosário, 2007).

Los hallazgos del trabajo de Suárez, Cabanach y Valle (2001) indican que la adopción simultánea de varias metas constituye la mejor opción para posibilitar que el estudiante desarrolle un control directo y positivo sobre todas y cada una de las estrategias autorreguladoras. La gestión de las orientaciones de meta le permite optimizar la gestión estratégica en respuesta a las demandas derivadas de las distintas tareas y contextos y a sus

propios intereses. Los resultados obtenidos por Rodríguez *et al.* (2001) demuestran no sólo que la adopción de múltiples metas conduce a un mejor rendimiento académico, sino también que la coordinación de distintos tipos de metas favorece el desarrollo de habilidades de autorregulación que permiten adaptarse más eficazmente a las demandas del contexto de aprendizaje.

Tomando como referencia los resultados encontrados en algunos trabajos en torno a la relación de las metas de rendimiento con los resultados académicos y a la relación de las metas de aprendizaje con el interés, Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot (2000) consideran que cada clase de metas –metas de aprendizaje y metas de rendimiento– está asociada con un indicador relevante de éxito –interés o rendimiento– pero no con el otro, lo que demuestra que aquellos estudiantes que adoptan ambos tipos de metas son, probablemente, los que conseguirán mejores resultados en ambas variables, es decir, un alto interés y un alto rendimiento. Por eso, como afirman Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche (1995), la orientación motivacional más adecuada para un óptimo funcionamiento académico es aquella en la cual el estudiante no sólo está preocupado por el conocimiento y mejora de sus capacidades, sino también por conseguir un cierto nivel de rendimiento. Desde esta perspectiva, la orientación motivacional que mejor cumple esos dos requisitos es la de las múltiples metas, especialmente aquel perfil motivacional integrado por unas altas metas de aprendizaje acompañado de unas altas metas de aproximación al rendimiento. Además, en las recientes reconceptualizaciones de la teoría de metas se ha superado la tendencia a considerar que las metas de rendimiento sean inadecuadas para promover la motivación y el deseo de aprender (Torrano y González-Torres, 2004). Del mismo modo, se considera que los alumnos exclusivamente interesados en metas de aprendizaje pueden, en determinadas circunstancias, estar actuando contra sus propios intereses al renunciar a otro tipo de objetivos que son también fundamentales a nivel académico.

Desde esta perspectiva, se considera que la articulación de ambas orientaciones de meta implica la puesta en marcha de mecanismos de autorregulación del aprendizaje que permiten una utilización estratégica de las mismas, priorizando una u otra en cada situación particular, dependiendo de los propósitos, motivos o razones para implicarse o no en la tarea de aprendizaje. Esta forma de actuar supone una coordinación y un ajuste efectivo entre los valores y las razones personales con las demandas específicas del contexto de aprendizaje.

La metáfora de los “múltiples caminos” (“multiple pathways”) utilizada por Pintrich (2000b) supone un intento de sintetizar las divergencias existentes entre algunos de los resultados que hemos comentado. Este autor plantea que las metas de aprendizaje y las metas de aproximación al rendimiento pueden adoptarse y fomentar diferentes patrones de motivación, afecto, uso de estrategias y rendimiento a lo largo del tiempo.

En este sentido, los estudiantes que optan por distintas metas pueden seguir diversos caminos o trayectorias a lo largo del tiempo, con algunos de ellos finalizando en el mismo lugar en términos de rendimiento real, pero implicando una experiencia muy diferente hasta lograr el resultado final. Así, los estudiantes orientados al aprendizaje vivirían una experiencia “más tranquila y agradable” en términos de motivación, afecto positivo, esfuerzo y uso de estrategias, en su andadura hacia unos buenos niveles de rendimiento.

Por el contrario, aquellos estudiantes con metas de rendimiento, aún pudiendo alcanzar niveles equivalentes e incluso superiores a los estudiantes con metas de aprendizaje,

podrían experimentar menos interés, afecto positivo y tal vez más ansiedad o afecto negativo, dadas sus preocupaciones por superar a los demás. Asimismo, cabe la posibilidad de que traten de demostrar un menor esfuerzo debido a su objetivo de parecer más listos que sus compañeros y, en el caso de encontrarse con dificultades o fracasos a lo largo del camino, esto supondría costes para ellos en términos afectivos (menor interés y más afecto negativo), o les conduciría al empleo de estrategias orientadas a lograr su meta de ser mejores que los demás.

Bajo estos planteamientos, este trabajo tiene un doble objetivo, por un lado comprobar la existencia de posibles combinaciones de metas y establecer los correspondientes perfiles motivacionales y, por otro, analizar las diferencias entre esos perfiles en algunas variables afectivo-motivacionales y en estrategias de aprendizaje.

Método

Participantes

La muestra está formada por 512 estudiantes que cursan sus estudios en diferentes titulaciones de la Universidad de A Coruña. Del total de la muestra, el 27,2% son hombres y el 72,8% mujeres. Así mismo, el 20,6% son de primer curso, el 27,2% de segundo curso, el 30% de tercer curso, el 10,5% de cuarto curso, y el 11,7% de quinto curso.

Variables e instrumentos de medida

- *Metas de aprendizaje (o de aproximación a la tarea)*. Mide el grado en que los estudiantes están centrados en el deseo de aprender e incrementar los conocimientos y las capacidades en un determinado ámbito (alfa de Cronbach = 0,85). Su evaluación se llevó a cabo mediante la “*Goal Orientation Scale*” propuesta por Skaalvik (1997).
- *Metas de aproximación al rendimiento (o de mejora del yo)*. Mide el grado en que los estudiantes están centrados en demostrar una capacidad superior y un mayor rendimiento que los demás (alfa de Cronbach = 0,89). Su evaluación se llevó a cabo mediante la “*Goal Orientation Scale*” propuesta por Skaalvik (1997).
- *Metas de evitación del rendimiento (o de defensa del yo)*. Mide el grado en que los estudiantes están centrados en evitar parecer poco competentes o evitar juicios negativos por parte de los demás (alfa de Cronbach = 0,90). Su evaluación se llevó a cabo mediante la “*Goal Orientation Scale*” propuesta por Skaalvik (1997).
- *Metas de evitación del trabajo académico*. Mide el grado en que los estudiantes están centrados en evitar el esfuerzo y el trabajo académico (alfa de Cronbach = 0,73). Su evaluación se llevó a cabo mediante la “*Goal Orientation Scale*” propuesta por Skaalvik (1997).
- *Valor de las tareas*. Mide el grado en que los estudiantes consideran importantes, interesantes y útiles las tareas y actividades académicas (alfa de Cronbach = 0,81). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
- *Creencias de autoeficacia*. Mide las creencias de los estudiantes en torno a sus capacidades para conseguir un buen rendimiento (alfa de Cronbach = 0,84). Su

- evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
- *Creencias de control*. Mide el grado de control que tienen los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje (alfa de Cronbach = 0,68). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
 - *Ansiedad*. Mide el grado en que los estudiantes se muestran ansiosos ante los aprendizajes académicos (alfa de Cronbach=0,73). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
 - *Estrategias de organización*. Mide el grado en que los estudiantes organizan el material para facilitar su aprendizaje (alfa de Cronbach=0,76). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
 - *Estrategias de elaboración*. Mide el grado en que los estudiantes tratan de relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos ya aprendidos (alfa de Cronbach=0,81). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie (1991).
 - *Gestión del tiempo y del ambiente de estudio*. Mide el grado de organización que hacen los estudiantes de su tiempo y ambiente de estudio (alfa de Cronbach=0,70). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
 - *Autorregulación metacognitiva*. Mide el grado de conciencia, conocimiento y control que tienen los estudiantes sobre sus actividades de estudio (alfa de Cronbach=0,81). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
 - *Regulación del esfuerzo*. Mide el grado en que los estudiantes persisten ante las tareas a pesar de las dificultades (alfa de Cronbach=0,75). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).

Procedimiento

Los datos fueron recogidos en las diferentes titulaciones de las que formaban parte los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios se aplicaron en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en la investigación. A los participantes se les recordaba que era muy importante que respondieran sinceramente a las distintas cuestiones planteadas.

Dado que el primer objetivo de este trabajo es conocer la posible existencia de combinaciones de metas y así establecer los diferentes perfiles motivacionales, recurrimos al análisis de conglomerados para comprobar la posibilidad de formar distintos grupos de estudiantes caracterizados por distintas combinaciones de metas académicas.

Por lo que se refiere al segundo objetivo, después de haber establecido los diferentes perfiles motivacionales, intentamos comprobar si había diferencias significativas entre los grupos en las variables afectivo-motivacionales y las estrategias de aprendizaje evaluadas. Para conocer las posibles diferencias entre los grupos recurrimos al análisis de varianza de un factor

(ANOVA). Dado que cada factor está integrado por más de dos niveles o grupos, y con el fin de averiguar entre qué medias existen diferencias significativas, utilizamos como prueba de comparaciones múltiples post-hoc la prueba de Scheffé.

Resultados

Perfiles motivacionales

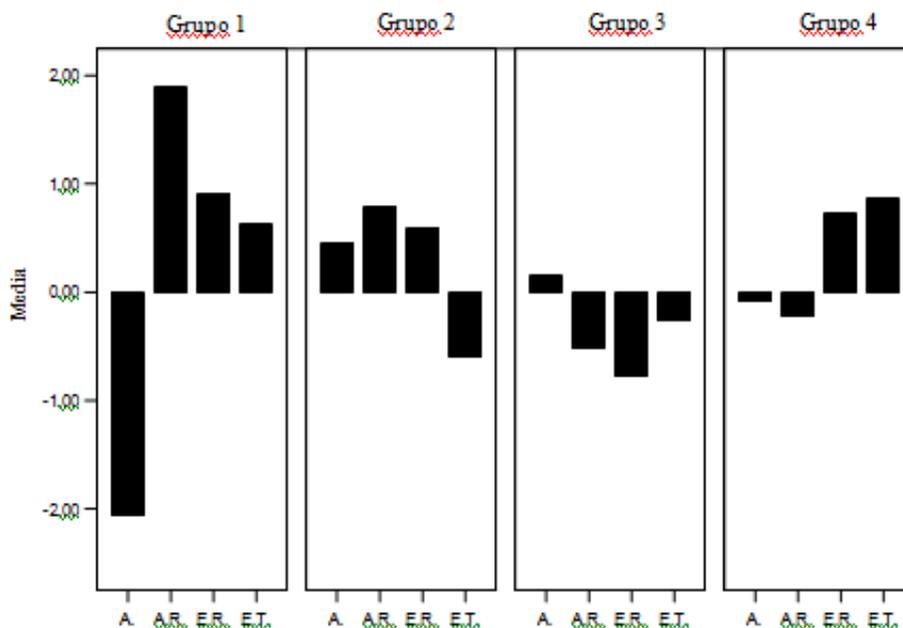
Teniendo en cuenta que el número de ítems de las cuatro subescalas de metas (metas de aprendizaje, de aproximación al rendimiento, de evitación del rendimiento y de evitación del trabajo académico) no es el mismo, hemos procedido al análisis de los conglomerados una vez transformadas las puntuaciones directas en típicas.

Por lo que se refiere al procedimiento seguido en la toma de decisión sobre el número de conglomerados más apropiado a nuestros datos, se ha seguido el criterio habitual de tomar como válidas aquellas soluciones que convergen antes de las 10 iteraciones predeterminadas. Dado que sólo las soluciones de dos y cuatro conglomerados cumplían con ese criterio, se optó por aquella que ofrecía una mayor diferenciación entre los grupos más acorde con las aportaciones teóricas y empíricas sobre metas académicas.

Los resultados del análisis de conglomerados (ver Figura 1.) permiten identificar cuatro grupos caracterizados por perfiles motivacionales distintos y que son fruto de diferentes combinaciones de metas. Así, en el primer grupo (n=36) hay una combinación de metas de aproximación al rendimiento, de metas de evitación del rendimiento y de metas de evitación del trabajo académico. Se trata de un grupo con un perfil motivacional orientado prioritariamente hacia el resultado y que está muy desmotivado hacia el aprendizaje, aunque también parece bastante preocupado por la defensa de la imagen y la evitación del trabajo académico.

El segundo grupo (n=108) está integrado por una combinación de metas de aprendizaje, metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento. El perfil motivacional de este grupo se caracteriza por un ligero predominio de una orientación hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen.

En el tercer grupo (n=243), que es el más numeroso de los cuatro, hay un ligero predominio de metas de aprendizaje. El perfil motivacional de este grupo viene definido por una orientación moderada hacia el aprendizaje.



A. = metas de aprendizaje, A.R. = metas de aproximación al rendimiento, E.R. = metas de evitación del rendimiento, E.T. = metas de evitación del trabajo académico.

Grupo 1. Orientados prioritariamente hacia el resultado y muy desmotivados hacia el aprendizaje, aunque moderadamente preocupados por la defensa de la imagen y la evitación del trabajo académico (n=36).

Grupo 2. Orientados moderadamente hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen (n=108).

Grupo 3. Orientados moderadamente hacia el aprendizaje (n=243).

Grupo 4. Orientados moderadamente hacia la defensa de la imagen y hacia la evitación del trabajo académico (n=125).

Figura 1. Representación gráfica de los perfiles motivacionales identificados a través del análisis de conglomerados

El cuarto grupo (n=125) se caracteriza por una combinación de metas de evitación del rendimiento y de metas de evitación del trabajo académico. El perfil motivacional está caracterizado por un ligero predominio de una orientación hacia la defensa de la imagen y hacia la evitación del trabajo académico.

Perfiles motivacionales y género

Teniendo en cuenta la variable género, el conglomerado que integra el menor porcentaje de miembros es el mismo en el grupo de hombres que en el de mujeres. Se trata del Grupo 1, con un perfil motivacional orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque también acompañado de una cierta orientación

hacia la defensa de la imagen y la evitación del trabajo. El porcentaje de estudiantes con este perfil motivacional es el doble en el grupo de hombres (15,3%) que en el de mujeres (7,4%), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($z=2,60$, $p=0,009$).

Por el contrario, las diferencias porcentuales entre hombres y mujeres en los otros tres perfiles motivacionales no son estadísticamente significativas [Grupo 2 ($z=0,03$; $p=0,973$), Grupo 3 ($z=-0,85$; $p=0,395$), Grupo 4 ($z=-0,84$; $p=0,401$)].

Perfiles y variables afectivo-motivacionales

Con respecto a las diferencias entre los perfiles en las variables afectivo-motivacionales evaluadas, los resultados indican (ver Tabla 1 y Figura 2) que el grupo caracterizado por un ligero predominio de una orientación hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen (Grupo 2) y el grupo orientado moderadamente hacia el aprendizaje (Grupo 3) obtienen unas puntuaciones significativamente más altas que el resto de los grupos en valor de las tareas y creencias de autoeficacia.

| | GRUPO 1 [n = 36] | | GRUPO 2 [n = 108] | | GRUPO 3 [n = 243] | | GRUPO 4 [n = 125] | | <i>F</i> (3,508) |
|---------------------------|---------------------|------|----------------------|------|----------------------|------|----------------------|------|------------------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | |
| Valor de las Tareas | 2,65 | 0,69 | 3,56 | 0,63 | 3,49 | 0,58 | 3,23 | 0,57 | 26,25 *** |
| Creencias de Autoeficacia | 2,77 | 0,77 | 3,47 | 0,59 | 3,41 | 0,56 | 3,20 | 0,57 | 16,56 *** |
| Creencias de Control | 2,72 | 0,86 | 3,53 | 0,65 | 3,51 | 0,61 | 3,52 | 0,58 | 17,51 *** |
| Ansiedad | 3,24 | 0,75 | 3,27 | 0,69 | 2,69 | 0,81 | 3,20 | 0,72 | 22,01 *** |

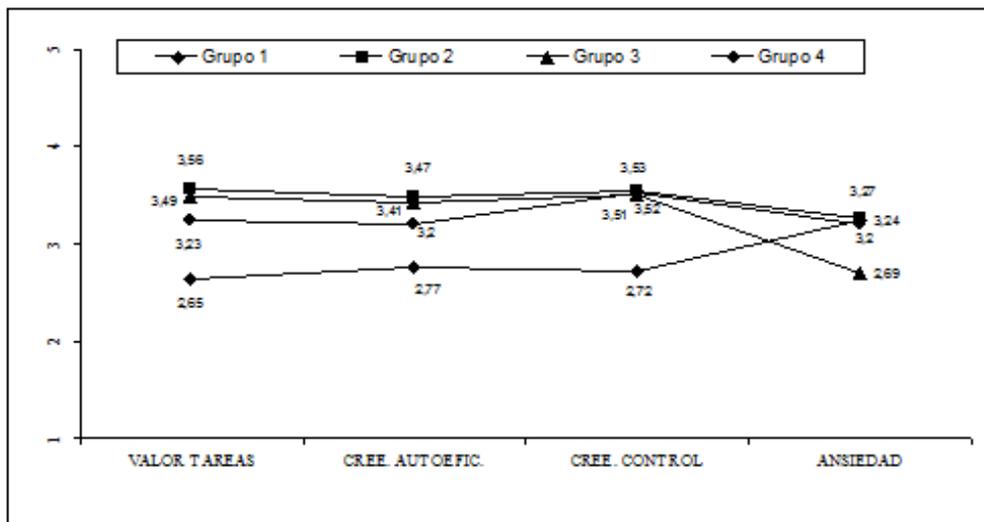
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Escala de medida de las variables afectivo-motivacionales: 1=nunca hasta 5= siempre.

Comparaciones múltiples (prueba de Scheffé): Difer. signific. en las variables y en los grupos siguientes:
 Valor de las Tareas: 1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4; Creencias de Autoeficacia: 1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4; Creencias de Control: 1-2, 1-3, 1-4; Ansiedad: 1-3, 2-3, 3-4.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre los perfiles respecto a las variables afectivo-motivacionales evaluadas.

Así mismo, también obtienen unas puntuaciones significativamente más altas en creencias de control que el grupo 1 (orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque también acompañado de una cierta orientación hacia la defensa de la imagen y la evitación del trabajo).

Por otro lado, el Grupo 3 (con un perfil motivacional orientado moderadamente al aprendizaje) es el que presenta los niveles de ansiedad más bajos que el resto de los grupos.



- Grupo 1.** Orientados prioritariamente hacia el resultado y muy desmotivados hacia el aprendizaje, aunque moderadamente preocupados por la defensa de la imagen y la evitación del trabajo académico (n=36)
- Grupo 2.** Orientados moderadamente hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen (n=108).
- Grupo 3.** Orientados moderadamente hacia el aprendizaje (n=243).
- Grupo 4.** Orientados moderadamente hacia la defensa de la imagen y hacia la evitación del trabajo académico (n=125).

Figura 2. Valores medios obtenidos por cada uno de los grupos en las variables afectivo-motivacionales evaluadas.

Sin embargo, los niveles más bajos en valor de las tareas, creencias de autoeficacia y creencias de control los obtiene el Grupo 1 (orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque también acompañado de una cierta orientación hacia la defensa de la imagen y la evitación del trabajo). Incluso, esos niveles son más bajos que los que obtiene el grupo caracterizado por un ligero predominio de una orientación hacia la defensa de la imagen y hacia la evitación del trabajo académico (Grupo 4).

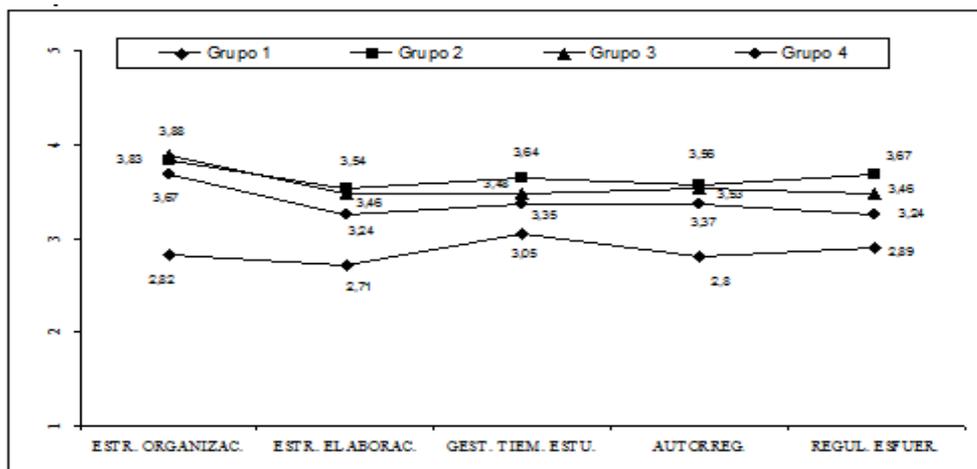
Perfiles y estrategias de aprendizaje

En cuanto a las estrategias de aprendizaje evaluadas (ver Tabla 2 y Figura 3), la tendencia de los resultados es muy similar que en el caso de las variables afectivo-motivacionales. Tanto en las estrategias de elaboración, regulación del esfuerzo y estrategias de autorregulación, el grupo caracterizado por un ligero predominio de una orientación hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen (Grupo 2) y el grupo orientado moderadamente hacia el aprendizaje (Grupo 3) obtienen unas puntuaciones significativamente más altas que el resto de los grupos.

| | GRUPO 1 [n = 36] | | GRUPO 2 [n = 108] | | GRUPO 3 [n = 243] | | GRUPO 4 [n = 125] | | <i>F</i> (3,508) |
|---|---------------------|------|----------------------|------|----------------------|------|----------------------|------|------------------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | |
| Estrategia de Organización | 2,82 | 0,97 | 3,83 | 0,76 | 3,88 | 0,75 | 3,67 | 0,83 | 18,74 *** |
| Estrategia de Elaboración | 2,71 | 0,71 | 3,54 | 0,63 | 3,46 | 0,65 | 3,24 | 0,63 | 18,28 *** |
| Gestión del Tiempo y del Ambiente de Estudio | 3,05 | 0,66 | 3,64 | 0,49 | 3,48 | 0,54 | 3,35 | 0,53 | 12,66 *** |
| Autorregulación Metacognitiva | 2,80 | 0,71 | 3,56 | 0,46 | 3,53 | 0,49 | 3,37 | 0,45 | 26,28 *** |
| Regulación del Esfuerzo | 2,89 | 0,79 | 3,67 | 0,61 | 3,46 | 0,69 | 3,24 | 0,72 | 14,72 *** |
| * <i>p</i> <.05, ** <i>p</i> <.01, *** <i>p</i> <.001. Escala de medida de las estrategias: 1 = nunca hasta 5 = siempre. | | | | | | | | | |
| Comparaciones múltiples (prueba de Scheffé): Difer. signific. en las variables y en los grupos siguientes: Estrategia de Organización: 1-2, 1-3, 1-4; Estrategia de Elaboración: 1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4; Gestión del Tiempo y del Ambiente de Estudio: 1-2, 1-3, 1-4, 2-4; Autorregulación Metacognitiva: 1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4; Regulación de Esfuerzo: 1-2, 1-3, 2-4, 3-4. | | | | | | | | | |

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre los perfiles respecto a las estrategias de aprendizaje evaluadas

Además, en todos los casos sigue siendo el Grupo 1 (orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque también acompañado de una cierta orientación hacia la defensa de la imagen y la evitación del trabajo) el que muestra los niveles más bajos en las estrategias evaluadas.



- Grupo 1.** Orientados prioritariamente hacia el resultado y muy desmotivados hacia el aprendizaje, aunque moderadamente preocupados por la defensa de la imagen y la evitación del trabajo académico (n=36)
- Grupo 2.** Orientados moderadamente hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen (n=108).
- Grupo 3.** Orientados moderadamente hacia el aprendizaje (n=243).
- Grupo 4.** Orientados moderadamente hacia la defensa de la imagen y hacia la evitación del trabajo académico (n=125).

Figura 3. Valores medios obtenidos por cada uno de los grupos en las estrategias de aprendizaje evaluadas.

Discusión

Los resultados del análisis de conglomerados confirman, en líneas generales, algunas ideas expresadas en diferentes estudios respecto a la posibilidad de que las múltiples metas sea algo característico de muchos estudiantes, aunque en algunos casos, se aprecie con mayor claridad el predominio de unas metas sobre otras.

Los resultados de este trabajo permiten diferenciar cuatro grupos de estudiantes con un perfil motivacional diferente. Los perfiles motivacionales más adaptativos son los del Grupo 2, en el que hay un ligero predominio de una orientación hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen y los del Grupo 3, en el que hay una orientación moderada hacia el aprendizaje (Grupo 3). Ambos grupos obtienen puntuaciones significativamente más altas que el resto de los grupos en la mayor parte de las variables evaluadas. Por tanto, el estar prioritariamente motivado hacia el aprendizaje o en combinación con otros motivos vinculados al resultado y la defensa de la imagen, se asocia con una mayor valoración de las tareas, con una mayor autoeficacia, con niveles más altos de regulación del esfuerzo y con un mayor uso de estrategias de elaboración y de estrategias de autorregulación. Se debe destacar, además, que el estar motivado exclusivamente hacia el aprendizaje se relaciona con los valores más bajos de ansiedad a nivel académico.

Por otro lado, el perfil más desadaptativo, que coincide también con el que integra el menor número de estudiantes, lo presenta el Grupo 1, que está orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque moderadamente preocupado por la defensa de la imagen y la evitación del trabajo. En este caso concreto, la desmotivación hacia el aprendizaje parece ser una razón suficientemente poderosa para que este grupo presente los niveles más bajos en la mayor parte de las variables evaluadas –excepto en ansiedad-. A pesar de ser el grupo con el nivel más alto en metas de aproximación al rendimiento (orientadas al resultado), las puntuaciones obtenidas en muchas de las variables evaluadas son, incluso, inferiores a las del grupo orientado a la defensa de la imagen y la evitación del trabajo académico (Grupo 4). Esto último quizás sea debido a que el Grupo 4, aún predominando esa orientación motivacional relativamente desadaptativa desde el punto de vista académico, no presenta un perfil tan desmotivado hacia el aprendizaje como el Grupo 1.

Comparado con otras teorías del aprendizaje y del rendimiento, pocos han sido los estudios que han analizado las diferencias de género bajo los presupuestos de la teoría de las metas. De los estudios realizados hasta la fecha, pocas conclusiones pueden ser extraídas sin temor a equivocarse. Mientras que algunos estudios encuentran diferencias entre hombres y mujeres (por ejemplo, Anderman & Young, 1994; Brdar, Rijavec & Loncaric, 2006; Meece & Jones, 2001; Middleton & Midgley, 1997), en cambio, en otras investigaciones no aparecen tales diferencias (por ejemplo, Meece & Holt, 1993). Mucho más escasos son incluso los estudios que abordan este asunto desde la perspectiva de las múltiples metas.

Los resultados aportados por nuestro trabajo, que podrían situarse dentro de cualquiera de las dos vertientes, indican que sólo hay diferencias significativas en el porcentaje de hombres y de mujeres pertenecientes al perfil orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque también acompañado de una cierta orientación hacia la defensa de la imagen y la evitación del trabajo (Grupo 1). En el resto de los grupos, las diferencias porcentuales entre hombres y mujeres no son significativas. Por tanto, según los resultados de este estudio, la gran diferencia entre hombres y mujeres está en que existe una mayor cantidad de hombres orientados principalmente al rendimiento, preocupados por la imagen que los demás se formen de ellos y, a la vez, escasamente interesados por aprender. La diferencia existente entre los resultados de nuestro estudio y los aportados por otros trabajos puede residir precisamente en el enfoque utilizado (múltiples metas vs. tipos de metas).

Los resultados de este trabajo demuestran, además, que los estudiantes universitarios persiguen una amplia diversidad de metas y los motivos que guían y dirigen su conducta académica no tienen por que ser todos de la misma naturaleza. Así, por ejemplo, aunque un alumno presente un alto interés intrínseco y un elevado grado de implicación y compromiso en su proceso de aprendizaje, es difícil que sólo con esta orientación motivacional consiga un nivel aceptable de adaptación y progreso en dicho ámbito, si todo ello no va acompañado de un cierto deseo de conseguir buenos resultados académicos (Valle *et al.*, 2003). Como afirman Bouffard *et al.* (1995), la orientación motivacional más adecuada para un óptimo funcionamiento académico es aquella en la cual el estudiante no sólo está preocupado por el conocimiento y mejora de sus capacidades sino también por conseguir un cierto nivel de rendimiento.

De esta forma, parece evidente contemplar la existencia de diferentes combinaciones de metas que dan lugar a distintos perfiles motivacionales (metáfora de los “*múltiples caminos*”:

Pintrich, 2000b), lo cual precisa una necesaria coordinación y flexibilidad a la hora de establecer prioridades en la consecución de una u otra meta dependiendo de las demandas concretas del contexto de aprendizaje (Rodríguez, *et al.*, 2001; Valle *et al.*, 2003; Wentzel, 2000).

Bajo estos planteamientos, parece claro que el estudio de las múltiples metas se convierte, como sugiere Pintrich (2000a, 2000b), en una importante línea de investigación dentro de la motivación académica. Teniendo en cuenta que la coordinación de los distintos tipos de metas requiere un óptimo desarrollo de capacidades y estrategias de adaptación al contexto de aprendizaje, se abren numerosas líneas de trabajo de cara al futuro.

Además del estudio de las múltiples metas, el hecho de que las metas de rendimiento no sean necesariamente desadaptativas, y la consideración del papel destacado que desempeñan las metas sociales en el aprendizaje y en el rendimiento académico (De la Fuente, 2004) constituyen algunos de los tópicos de interés para la investigación actual y futura sobre metas académicas. A esto habría que añadir, como plantea Wentzel (2000), una mayor profundización en el estudio de las estrategias de autorregulación que facilitan a los estudiantes la consecución de múltiples metas, no sólo académicas sino también sociales. Esta área de investigación resulta prioritaria, ya que nos puede ayudar a comprender mejor las relaciones entre las múltiples metas y el aprendizaje autorregulado.

Nota

Este trabajo forma parte de otras investigaciones más amplias que han sido financiadas por la DGI-MEC (SEJ2006-01518) y por la DGU-MEC (EA2007-0242).

Notas sobre los autores:

José Carlos Núñez es Catedrático de Dificultades de Aprendizaje en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Dos son las líneas de investigación principales: a) ámbitos cognitivo y motivacional del aprendizaje autorregulado, b) dificultades de aprendizaje y TDAH. Correspondencia: jcarlosn@uniovi.es

Antonio Valle es Catedrático de Psicología de la Educación en la Universidad de A Coruña. Su investigación se centra principalmente en el ámbito motivacional del aprendizaje académico en las diferentes etapas educativas. Correspondencia: vallar@udc.es

Ramón G. Cabanach es Catedrático de Psicología de la Instrucción de la Universidad de A Coruña. Sus trabajos se centran en el estudio de las variables motivacionales y el estrés y su relación con el rendimiento académico. Correspondencia: rgc@udc.es

Julio A. González-Pienda es Catedrático de Psicología de la Educación del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Su investigación se centra en el estudio de las variables motivacionales y cognitivas implicadas en la autorregulación del aprendizaje escolar. Correspondencia: julioag@uniovi.es

Susana Rodríguez es Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación de la Universidad de A Coruña. Su investigación se centra en la motivación y la autorregulación del estudio y del aprendizaje. Correspondencia: susana@udc.es

María A. Muñoz-Cadavid es Profesora Titular del Área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Santiago de Compostela. Su investigación se centra la dimensión didáctica de la motivación escolar. Correspondencia: m.cadavid@usc.es

Pedro Rosário es Profesor Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Minho (Portugal). Su investigación principalmente se ubica en el estudio de la autorregulación de los procesos de estudio y aprendizaje en las diferentes etapas educativas. Correspondencia: prosario@psi.uminho.pt

Referencias

- Anderman, E.M. & Wolters, C. (2006). Goals, values and affects: Influences on student motivation. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2ª ed.) (pp.369-390). New York: Simon & Schuster.
- Anderman, E.M. & Young, A.J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Brdar, I., Rijavec, M. & Loncaric, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 53-70.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., García, M. y Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 237, 237-256.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y García, M. (2007). *Los recursos motivacionales. Programa para mejorar su gestión*. Madrid: CEPE.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación a meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 35-62.
- Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A.J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M. & Elliot, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316- 330.
- Meece, J.L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Meece, J.L. & Jones, M.G. (2001). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners? *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 393-404.
- Meece, J.L., Anderman, E.M. & Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.

- Kaplan, A. & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710- 718.
- Pintrich, P.R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2ª ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice-Hall.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Piñero, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13, 546-550.
- Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego -and task- oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.
- Skaalvik, E. (1997). Self- enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self- perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71- 81.
- Suárez, J.M., Cabanach, R.G. y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561- 572.
- Torrano, F. y González-Torres, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 1-34.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S. & Piñero, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2007). Metas académicas y rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60, 181-192.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Solano, P. y Rosário, P. (2007). A motivational perspective on the self-regulated learning in higher education. En P.B. Richards (Ed.), *Global issues in higher education* (pp. 99-125). New York: Nova Science Publishers.
- Wentzel, K.R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.

Recibido: 22/10/2009
Aceptado: 14/11/2009

Efectos de las metas académicas y estrategias cognitivas en los estilos de aprendizaje

Alfonso Barca Lozano*, Manuel Peralbo Uzquiano*, Florencio Vicente Castro**, Juan Carlos Brenlla Blanco* y Eduardo Barca Enríquez*

Universidade da Coruña*, Universidad de Extremadura**

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las metas académicas que utiliza el alumnado de educación secundaria en interacción con las estrategias cognitivas de aprendizaje que dicho alumnado adopta mayoritariamente. En un segundo momento se pretende conocer la interacción y la capacidad predictiva que las Metas académicas y las Estrategias cognitivas poseen sobre los Estilos/enfoques de aprendizaje del alumnado de educación secundaria, tanto en sus dimensiones de Orientación al significado/compreensión (EOR-SG), como de Orientación superficial (EOR-SP). Para ello se seleccionó una muestra de estudiantes de Educación secundaria representativos de la Comunidad Autónoma de Galicia (N=1.392) que cumplimentaron las Escalas ACRA, CDPFA (Subescala de Metas Académicas) y la Escala CEPA de Enfoques de Aprendizaje. Los resultados de este trabajo apuntan al hecho de que, tanto las Metas académicas como las estrategias cognitivas de aprendizaje y de apoyo guardan una correlación positiva y significativa con los estilos de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG), mientras que, al contrario, las metas y estrategias guardan una correlación negativa y significativa con los enfoques de orientación superficial (EOR-SP). Por otra parte, se ha constatado que, de entre las metas académicas y las estrategias cognitivas y de apoyo, son estas últimas las que mayor capacidad predictiva poseen sobre los estilos de aprendizaje del alumnado de educación secundaria, especialmente las estrategias de apoyo, las cognitivas de adquisición y las de codificación. De entre las metas académicas, las de adquisición de competencias, son las que mayor capacidad predictiva poseen sobre los estilos de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG). En relación con los estilos de orientación superficial (EOR-SP), poseen una capacidad predictiva con coeficiente beta negativo las estrategias de adquisición, las de apoyo, las metas de evitación de fracaso y las metas de adquisición de competencias.

Palabras clave: Estrategias cognitivas de aprendizaje, metas de aprendizaje, metas de adquisición de competencias, metas de evitación de fracaso, estilos y enfoques de aprendizaje.

Abstract: The aim of this paper lies in the search for the academic goals used by Secondary School pupils, though, our quest will be carried out by letting the aforementioned objectives interact with the cognitive learning strategies which most of these pupils adopt. After that we intend to learn how this interaction and the predictive capacity of academic goals and cognitive strategies influence the learning styles/approaches of Secondary School pupils, not only in terms of meaning/understanding orientation, but with regard to superficial orientation as well. The sample is from (N=1.392; 57% girls, 43% boys) students representative Galicia's Autonomous Community and extracted from 15 public and private school centers in context cultural and social of a average tipe. The utilized Scales are ACRA and CDPFA (Learning Strategies ando Academic Goals) and CEPA Scale (Learning Approaches). The findings in this paper point to the fact that both academic goals and cognitive learning and support strategies have a positive and significant correlation to meaning-orientated learning styles, while the goals and strategies, on the contrary, have a negative and significant correlation to the superficial orientation approaches. On the other hand, it has been established that the cognitive support styles possess a greater predictive capacity in connection with the learning styles of Secondary School pupils than the academic goals do, especially the support strategies, the cognitive acquisition and the encoding ones. As for the academic goals, the competence-acquisition ones are those which have the largest predictive capacity on meaning-orientated learning styles. Where superficial orientation learning styles are concerned, acquisition strategies and the support ones, as well as failure-avoidance goals and competence-acquisition goals, show a beta negative coefficient.

Key words: cognitive learning strategies, learning goals, competence-acquisition strategies, failure avoidance goals, learning styles and learning approaches.

Introducción

Metas académicas

Sabemos por una serie de autores a través de sus investigaciones que las metas que persiguen los alumnos en sus procesos de enseñanza/aprendizaje son de diferentes tipos y se pueden considerar desde diversas perspectivas dependiendo de ópticas diferenciadas de los autores que investigan en el campo (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1984; Ames, 1992; Pintrich & Schunk, 2006; De la Fuente, 2004).

Una meta académica se puede considerar como un modelo o estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo de enseñanza/aprendizaje. Estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio (Mascarenhas, 2004).

Es a finales de la década de los años ochenta y comienzos de la década de los años noventa cuando algunos autores relevantes en la investigación sobre las metas académicas y

atribuciones causales (Weiner 1986, 1992; Hayamizu & Weiner, 1991; Nicholls, 1984; Ames, 1992b, Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992; González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Wentzel, 1998) proponen que la concreción de objetivos académicos o las *metas* que persiguen los alumnos en sus procesos de estudio y aprendizaje y que determinan el modo de afrontar sus propias actividades académicas, pueden agruparse en diferentes categorías divididas, en líneas generales, en dos grandes áreas: metas de aprendizaje y metas de rendimiento o resultado y que a su vez se subdividen en diferentes categorías como a continuación tendremos ocasión de comprobar.

En efecto, dentro de la literatura sobre el tema, aunque se destaca la importancia que tienen sobre todo estos dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca (metas de aprendizaje) a una orientación más extrínseca (metas de rendimiento), sin embargo, como acabamos de hacer referencia, algunos autores distinguen entre *metas de aprendizaje* y *metas de ejecución o rendimiento* (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988) y otros autores entre *metas centradas en la tarea* y *metas centradas en el "yo"* (Nicholls, 1984), y hay, además, otros autores que suelen distinguir entre *metas de dominio* y *metas de ejecución o rendimiento* (Ames, 1992a; Ames & Archer, 1988). Es evidente que entre estos autores que acabamos de citar existen diferencias a la hora de conceptualizar la tipología de metas, pero podríamos entender que estas dos o tres grandes áreas en las que dividimos los tipos de metas son adecuadas. Pero necesitamos concretar algo más y de ahí que afirmemos que, además, debemos distinguir varios aspectos importantes a la hora de enfocar este tema. Intentando clarificar este campo vamos a aportar nuestra perspectiva teórica recurriendo a cuatro puntos relevantes que exponemos a continuación de acuerdo con el resumen que presentamos a continuación en el cuadro 1.

1) Por una parte, sugerimos que es preciso diferenciar la primera gran área de *metas relacionadas directamente con el aprendizaje*, y en este caso aparece ya la categoría de las *metas relacionadas con las tareas*, considerándose a este tipo de metas de carácter motivacional intrínseco. En esta categoría parece que existen tres tipos: *metas de competencia*, donde se trata incrementar la propia capacidad o habilidad; *metas intrínsecas*, aquí el interés está en la propia tarea más que en el incremento de la competencia o habilidad y *metas de control*, con las que el sujeto experimenta cierta autonomía en su actuación. Si especificamos y caracterizamos el comportamiento de los sujetos con diferentes estilos de metas y atribuciones causales diremos, de acuerdo con los trabajos de Núñez y González-Pienda (1994) y González-Pienda y Núñez (1998) que si un alumno se encuentra motivado principalmente por aprender, optando por *metas de aprendizaje*, orientará su atención hacia la búsqueda de estrategias para resolver correctamente el problema que implica la comprensión de ese contenido. Estos alumnos y alumnas con metas de aprendizaje están interesados/as en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan algunos errores.

| | | |
|---|--|--|
| <p><i>C.S. DWECK (1983, 1984, 1986)</i></p> | <p>I. METAS DE APRENDIZAJE El alumnado trata de incrementar su competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominando nuevas habilidades, conocimientos ▪ Perfeccionando la ejecución | <p>II. METAS DE RENDIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumnado pretende obtener juicios positivos sobre su competencia e evitar juicios negativos; busca parecer competente |
| <p><i>J.D. NICHOLLS (1984)</i></p> | <p>I. ATENCIÓN ORIENTADA A LA TAREA. El alumno/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trata de mejorar la competencia ▪ Tiene interés por aprender y comprender ▪ El aprendizaje es un fin en sí mismo ▪ La comparación social es irrelevante | <p>II. ATENCIÓN ORIENTADA AL YO EL alumno/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se preocupa por el Yo ▪ Defiende su propia capacidad ▪ El aprendizaje no es un fin, sino un medio de demostrar la competencia ▪ La comparación social es importante |
| <p><i>HAYAMIZU y WEINER (1991)</i></p> | <p>I. METAS DE APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumnado se implica preferentemente en lograr incrementar su competencia y habilidades | <p>II. METAS DE RENDIMIENTO. Se distinguen dos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo del profesorado o familia ▪ tendencia del alumno/a a aprender y obtener buenos resultados en los exámenes, avanzar y progresar en sus estudios |

Cuadro 1. Tipos de Metas, Metas de aprendizaje, Metas de Rendimiento y tendencias motivacionales de acuerdo con la propuesta de varios autores.

Si las cosas no le salen bien, entonces tienden a buscar soluciones o planteamientos alternativos que le posibiliten el aprendizaje. Para ello, no dudan en preguntar para encontrar el origen de sus errores, corregirlos y aprender de los mismos. Todo esto es así porque estos alumnos y alumnas perciben las tareas académicas como una invitación a conseguir algo, como un desafío, como una oportunidad para adquirir mayor competencia, para disfrutar de una agradable sensación de control personal (González-Pienda y Núñez, 1998).

2) Siguiendo con las metas de aprendizaje, en segundo lugar, se encuentra la categoría de *metas relacionadas con la autovaloración dirigidas al yo*, vinculadas directamente con el autoconcepto y la autoestima. Se incluyen aquí dos tipos de metas: *metas de logro*, el deseo es el de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo a través de una valoración positiva de su competencia o habilidad, y *metas de miedo al fracaso*. Estas se adoptan cuando los sujetos tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al posible fracaso en sus tareas de estudio o aprendizaje. Las metas de aprendizaje (Dweck, 1986, 1984), las metas centradas en la tarea (Nicholls, 1984), y las metas de dominio (Ames, 1992b) se distinguen conceptualmente de las metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986; Hayamizu y Weiner, 1991, Ames, 1992a) que acabamos de analizar anteriormente y de las metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), tal y como plantea Ames (Ames, 1992a). En resumen, distinguen estos autores entre las metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo de profesores y familia y otras que definen la tendencia del alumno a aprender y obtener buenos resultados académicos (Véase Cuadro 1).

En este caso y de acuerdo con los trabajos realizados por González-Pienda y Núñez (1998), además de otros investigadores (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992; Bueno, 2004), se ha encontrado que existe otro tipo de alumnado cuyo objetivo prioritario es mantener o aumentar su autoestima ante los demás, optando *por metas de autovaloración o centradas en el «yo»*. Estos alumnos abordan inicialmente las tareas académicas preguntándose si son capaces o no de realizarlas de una forma correcta. En el caso de que crean que tienen muchas posibilidades de realizar las tareas con éxito, se comprometen en la realización de las mismas con entusiasmo y sin ningún tipo de nerviosismo. Por el contrario, si el alumno cree que le será muy difícil realizar correctamente las tareas, por las razones que sean, esto dificulta la búsqueda y puesta en marcha de las estrategias adecuadas y favorece la aparición de tensión e irritabilidad nada más que aparezca un obstáculo. Esto ocurre porque el sujeto anticipa que, en caso de fracaso, quedará de manifiesto su falta de capacidad personal, lo cual dañaría la propia autoestima. En este caso, los alumnos y alumnas tienden a utilizar una serie de estrategias que conducen a la defensa del “yo” (García y Pintrich, 1994; González-Pienda, González-Pumariega y García, 1997) y a la utilización de conductas irregulares, como por ejemplo, “copiar”. Los enfoques de aprendizaje dominantes para este tipo de alumnado y en estos casos, suelen ser superficiales y los estilos atribucionales son de tipo adaptativo: lo hacen a su baja capacidad, al escaso esfuerzo y/o a la suerte (poca/mala) cuando realizan sus exámenes (Barca, 2000).

3) Por otra parte, nos encontramos con metas no relacionadas directamente con el aprendizaje, pero con influencias sobre el mismo. Se encuentra, la categoría de *metas relacionadas con la valoración social* y se refieren a las razones de orden prosocial, como el hecho de ganar la aceptación de los otros, que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación educativa/académica (De la Fuente, 2004). La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado como resultado de su conducta académica (Wentzel, 1998).

4) Por último está la categoría de *metas relacionadas con la consecución de recompensas externas*. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto.

Debemos recordar que el hecho de que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes. Como bien indican algunos los autores (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992; Rodríguez, González, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2003), al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presente varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia actividad. Lo que, a nuestro juicio, parece especialmente relevante es el hecho de que, en todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y esto se traduce, a su vez, en el hecho de que, mientras algunos alumnos y alumnas se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca), otros y otras, sin embargo están orientadas hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación externa/extrínseca), como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y, en definitiva, por la evitación de todo tipo de valoraciones negativas (González-Pienda y Núñez, 2002; Brenlla, 2005; Alonso, 1997; Dweck & Leggett, 1988).

Estrategias de aprendizaje

En las situaciones educativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la tarea principal que debe llevar a cabo el alumnado es, en un sentido amplio, aprender antes, durante y después de participar en las distintas actividades que se realizan cuando se abordan tareas escolares y, también sabemos que son las *propias actividades de estudio las que más tiempo ocupan a los alumnos*. De acuerdo con Hernández y García (1991), el estudio es una modalidad de aprendizaje, una situación específica de actividad académica de carácter cognitivo y metacognitivo, frecuentemente individual e interactiva, organizada, estructurada e intencional, intensiva, autorregulada y fundamentada, habitualmente, en unos materiales escritos, en un texto y que, además, crea expectativas, automotivación, genera autoconceptos y supone siempre un esfuerzo personal (Garma y Elexpuru, 1999). Pero para llevar a cabo las tareas de estudio es preciso desarrollar, entre otros tipos de mecanismos cognitivos complejos, aquellas habilidades específicas que generen estrategias y técnicas de aprendizaje. Es decir, para llevar a cabo las diferentes tareas de estudio los alumnos deben adquirir, procesar, recuperar y transferir con eficacia la información, siendo de gran ayuda para este fin, el uso de estrategias de aprendizaje. La definición y categorización de las estrategias ha sido abordada por diversos autores (Dansereau, 1978; Nisbet y Shucksmith, 1987; Román y Gallego, 1991; 1997; Beltrán, 1993; Cano, 1987, 1993; Cano y Justicia, 1993; Justicia y Cano, 1993; Pozo, 1990). De acuerdo con estos autores citados anteriormente, una definición integradora de estrategias de aprendizaje pasa por considerarlas como aquellos mecanismos de control de los que dispone el sujeto para dirigir sus modos de procesar la información y facilitar, así, la adquisición de información, el almacenamiento y recuperación de la información. Una tipología de diferentes categorías de clasificación de las estrategias de aprendizaje puede verse en el cuadro 1 que se expone a continuación (ver Cuadro 2).

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| <p>POZO Y POSTIGO (1993; 1997)</p> | <p>I. METACOGNICION. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS II. ESTRATEGIAS DE APOYO III. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</p> | <p>IV. HABILIDADES, DESTREZAS O HABITOS DE ESTUDIO V. CONOCIMIENTOS de TEMAS ESPECIFICOS VI. PROCESOS PSICOLOGICOS BASICOS</p> |
| <p>GARGALLO, B. (2000)</p> | <p>I. ESTRATEGIAS DISPOSICIONALES Y DE APOYO: 1. Afectivo-emocivas; 2) Estrategias de automanejo; 3) Estrategias control del contexto. II. ESTRATEGIAS DE BUSQUEDA, RECOGIDA Y SELECCIÓN DE LA INFORMACION</p> | <p>III. ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO Y USO DE LA INFORMACION: 1) atencionales; 2) de codificación, elaboración y organización de a información; 3) de personalización y creatividad; 4) de repetición y almacenamiento; 5) de recuperación de la información; 6) de comunicación y uso de la información adquirida IV. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: 1) Conocimiento; 2) Control: estrategias de planificación y de evaluación y regulación.</p> |
| <p>ROMAN Y GALLEGO (1997)</p> | <p>I. ESRATEGIAS DE APOYO (Metacognición, Socioafectividad) II ADQUISICION (Atención y Repetición)</p> | <p>III. CODIFICACION (Mnemotecnización, Elaboración, Organización) IV. RECUPERACION (Búsqueda y Generación de Respuesta.</p> |
| <p>BELTRAN (2006)</p> | <p>I. METACOGNICION (Planificación, Evaluación, Regulación) II. SENSIBILIZACION (Motivación, Actitudes, Afectividad/Control emocional)</p> | <p>III. ELABORACION (Selección, Organización y Elaboración) IV. PERSONALIZACION (Pensamiento crítico/creativo; Recuperación y Transferencia).</p> |

Cuadro 2. Tipos y categorías de estrategias de aprendizaje según diferentes autores

Como se puede observar en el Cuadro 2, los autores están de acuerdo en considerar que las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje, también denominadas *estrategias de procesamiento de aprendizaje*, son conductas que desarrolla el sujeto que aprende para operar sobre el modo en que la información es procesada, codificada y recuperada para el logro de su posterior aplicabilidad y transferencia. Implican secuencias integradas de *procedimientos o tareas y habilidades mentales* que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Se trata de *competencias necesarias* para que un aprendizaje sea efectivo, incluyendo las estrategias y habilidades que los estudiantes necesitan para manejar y controlar su propio aprendizaje en distintas circunstancias.

En definitiva, el objetivo o meta del aprendizaje consiste en adquirir conocimientos y llegar a la comprensión. La adquisición de conocimientos y la comprensión se desarrollan a través de procesos interactivos de enseñanza y estudio. Los profesores, en la actualidad, son conscientes de que el aprendizaje ya no consiste en un simple proceso de adquisición de fragmentos de datos o información, sino que reconocen que los alumnos tienen sus propias pautas personales de conducta más o menos estables (personalidades), sus motivaciones, sus experiencias y percepciones y que, éstas poseen siempre algún tipo de repercusión sobre el aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje va a estar mediatizado por una serie de variables que es

preciso conocer para su adecuado tratamiento con el fin de lograr el objetivo de que el aprendizaje ocurra realmente en las mejores condiciones posibles (Barca, Marcos, Núñez, Porto y Santorum, 1997).

Por otra parte, la *capacidad de aprender* no se considera ya como una capacidad innata, más bien se trata de un tipo de habilidades que se despliegan en función de las necesidades de adaptación a situaciones nuevas que los alumnos deben resolver con éxito; de ahí que se hable de inteligencias múltiples (Gardner, 1995), habilidades cognitivas y sociales, inteligencia emocional. En esta línea, los profesores y los alumnos disponen de una amplia experiencia sobre el hecho de que el aprendizaje es un ejercicio lleno de dificultades y para el cual no suele disponerse de una guía única que ofrezca soluciones definitivas. Concluimos afirmando con Selmes (1987) que *para mejorar la eficacia del aprendizaje es necesario centrar la atención por lo menos tanto en el proceso de aprendizaje como en lo que se está aprendiendo*. Esto significa que es preciso contestar a unas preguntas previas: *de qué modo los alumnos realizan sus tareas de estudio y aprendizaje?; ¿qué mecanismos y motivaciones subyacen cuando realizan esas tareas?; ¿qué tipo de estrategias adoptan y por qué lo hacen?*

Estilos/Enfoques de Aprendizaje

Según los trabajos de autores como Marton (1976), Entwistle (1983) y Biggs (1987a,b) los enfoques de aprendizaje designan los procesos de estudio y aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes en relación con sus tareas académicas, influenciadas por sus características personales y por las propias demandas de las tareas escolares. Para Biggs (1988), cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje, le surgen dos cuestiones que debe resolver; una relacionada con los *motivos y metas* que desea conseguir (*¿qué quiero conseguir con esto?*), y la otra vinculada *con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para satisfacer dichas intenciones* (*¿cómo hago para conseguirlo?*). De esta forma, un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo y una estrategia, combinados ambos mediante un proceso metacognitivo (Biggs, 1988, 1993).

De acuerdo con los trabajos de Porto (1994), Rosario (1999), de Barca (1999a,b; Barca, 2000); de Barca, Peralbo y Brenlla (2004) y de Barca y Brenlla (2006), y siempre a partir de los trabajos e investigaciones iniciales de Marton (1976), Entwistle (1981, 1983) y especialmente a partir de las investigaciones de J. Biggs (1987a y b) hay que afirmar que los enfoques o estilos de aprendizaje podemos describirlos, en definitiva, por su funcionalidad y especificidad, con sus motivos y estrategias, ya que estos enfoques o estilos de aprendizaje implican una interrelación entre las características personales y las reacciones inducidas por las situaciones de aprendizaje.

De un modelo trifactorial a otro bifactorial de enfoques de aprendizaje: los estilos de orientación superficial (EOR-SP) y al significado (EOR-SG)

Sin embargo, de acuerdo con los resultados de investigaciones realizadas en los últimos años por Biggs, Kember y Leung (2001), Rosario (1999), Rosario y Almeida (1999); Barca y Peralbo (2002); Barca, Peralbo y Brenlla (2004); Barca, Pessutti y Brenlla, (2001), Barca, Mascarenhas (2004); Barca y Brenlla (2006) hemos encontrado, en diferentes contextos educativos, que los tres tipos de enfoques o estilos de aprendizaje originales de J. Biggs, con

sus respectivos motivos y estrategias afines, se integran en dos soluciones factoriales, dando así origen a un *modelo bifactorial de enfoques de aprendizaje*. En esta línea se sabe que *son dos los factores, estilos o enfoques de aprendizaje los que dominan en los procesos de estudio y abordaje del aprendizaje por parte de los alumnos de educación secundaria*. En concreto, hemos denominado a los factores; al primer componente *-Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG)* y al segundo componente o factor, *-Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)*. A este respecto, y para una mayor profundidad en este tema, puede consultarse el trabajo publicado recientemente en la Revista Iberoamericana de Educación (véase Barca, Peralbo, Porto y Brenlla, 2008).

Por la caracterización que asignamos a los enfoques de orientación superficial, debemos resaltar que la adopción de este enfoque (motivos y estrategias superficiales, enfoque EOR-SP) por parte del alumnado de educación secundaria en sus procesos de aprendizaje están asociados siempre al bajo rendimiento escolar. Ello significa que la adopción o afrontamiento de los enfoques superficiales que caracteriza a aquellos alumnos indican que *tienden a estudiar para aprobar con los requisitos mínimos exigibles y utilizando las estrategias de memorización, retención de hechos y procedimientos*, sin buscar relaciones internas entre los diferentes contenidos, esta adopción de enfoques superficiales conducen a la obtención de resultados académicos (rendimiento) negativos o bajos.

Sin embargo, las opciones del alumnado por la utilización de enfoques de aprendizaje con orientación al significado/comprensión (EOR-SG) van siempre asociadas a un buen rendimiento académico-escolar. Es decir: aquellos alumnos que adoptan *enfoques de aprendizaje de tipo comprensivo y significativo* (dedicando tiempo al trabajo personal, utilizando estrategias de comprensión, relacionando, optando a buenas calificaciones, utilizando estrategias de lectura comprensiva, organizando los recursos técnicos –ampliando lecturas, buenos *apuntes*, organizados y *llevados al día--*, utilizando debidamente el espacio y el tiempo, en definitiva, implicándose directamente en el proceso de aprendizaje, etc.) obtienen buenos resultados académicos.

Estos resultados son altamente consistentes y coinciden con los obtenidos por Rosario (1999), Rosario y Almeida (1999), por Biggs, 1987b, por Barca, Mascarenhas y Brenlla (2003), por Morán (2004), por Brenlla (2005) y Barca y Brenlla (2006).

Método

Objetivos

Se pretende conocer, en un primer momento, las estrategias de aprendizaje que utiliza el alumnado de educación secundaria en interacción con las metas académicas de aprendizaje, de adquisición de competencias, de rendimiento y de evitación de fracaso que dicho alumnado adopta mayoritariamente. En un segundo momento se pretende comprender las interacciones de las estrategias cognitivas de aprendizaje y las metas académicas en relación con los enfoques/estilos de aprendizaje. Finalmente, nos interesa conocer la capacidad predictiva que poseen tanto las metas académicas como las estrategias de aprendizaje en la formación de Estilos/enfoques de aprendizaje del alumnado de educación secundaria.

Participantes

A partir de una muestra de estudiantes de Educación secundaria en sus niveles de 2º Curso y 4º curso de la ESO, de 13, 14, 15, 16 y 17 años de Galicia, distribuidos proporcionalmente en las cuatro provincias de Galicia (N =1392; véanse Tablas 1, 2, 3), se ha seleccionado la muestra representativa de 2º y 4º cursos de educación secundaria (ESO) siguiendo los criterios de aleatoriedad, estratificación y polietéptica. Se han analizado los índices de fiabilidad y validez de las Escalas ACRA y CDPFA, Subescala “C” de Metas académicas. Veamos la descripción de la muestra en aquellas variables más relevantes como el número de sujetos, procedencia de los mismos y género (véanse Tablas 1, 2, 3).

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|--------|------------|------------|-------------------|
| 2º ESO | 727 | 52,2 | 52,2 |
| 4º ESO | 665 | 47,8 | 47,8 |
| Total | 1392 | 100,0 | 100,0 |

Tabla 1: *Niveles escolares de Educación secundaria de los sujetos.*

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|------------|------------|------------|-------------------|
| A Coruña | 573 | 41,2 | 41,2 |
| Lugo | 185 | 13,3 | 13,3 |
| Ourense | 193 | 13,9 | 13,9 |
| Pontevedra | 441 | 31,7 | 31,7 |
| Total | 1392 | 100,0 | 100,0 |

Tabla 2: *Distribución de los sujetos de la muestra entre las cuatro provincias de Galicia.*

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|--------|------------|------------|-------------------|
| Mujer | 673 | 48,3 | 48,3 |
| Hombre | 719 | 51,7 | 51,7 |
| Total | 1392 | 100,0 | 100,0 |

Tabla 3: *Distribución de los sujetos de la muestra por sexos.*

Procedimiento

A través del paquete estadístico SPSS 10.0 se ha aplicado la técnica de análisis factorial de componentes principales con transformación varimax para conocer las dimensiones o factores que integran ambas subescalas. A partir de ahí se hallaron, por una parte, los índices de fiabilidad (*alfa* de Cronbach) y de validez de constructo a través del contraste de estas dos subescalas con otras muestras semejantes de sujetos pertenecientes a otros contextos

geográficos, culturales y educativos diferenciados, así como a través de de la correlación de diferentes factores o dimensiones con los enfoques/estilos de aprendizaje al significado y superficial (EOR-SG y EOR-SP) de los sujetos integrados en las muestras. Para la objetivación del rendimiento medio académico se han tenido en cuenta las calificaciones de las materias comunes en 2º y 4º cursos de ESO de cada alumno integrado en las muestras y realizado los correspondientes análisis correlacionales.

Variables e Instrumentos de medida

Las variables consideradas son:

1. *Variables criterio/Independientes (VV.II.):* Estrategias de Aprendizaje: *Estrategias de Adquisición, de Codificación, de Recuperación, de Apoyo-* y Metas académicas: *Metas de Rendimiento/valoración social; Metas de Aprendizaje, Metas de Adquisición de Competencias y Metas de Evitación de Fracaso.*

2. *Variable dependiente (V.D.):* Enfoques/estilos de aprendizaje con dos categorías: Enfoques de orientación al significado/comprensión (EOR-SG) y Enfoques de orientación superficial (EOR-SP)

En cuanto a los instrumentos de medida destacamos la Escala ACRA, la Escala CDPFA (Subescala de Metas Académicas) y Escala CEPA de Enfoques de Aprendizaje. A continuación pasamos a describirlas brevemente.

1) Escala ACRA de Estrategias de Aprendizaje

Existen diferentes *Escalas de evaluación de estategias de aprendizaje* en relación con las formas y tipos de abordaje de los procesos de estudio. Quizás una de las Escalas que mayor aceptación ha tenido entre los investigadores y profesionales de la Psicología ha sido la Escala ACRA (Román y Gallego, 1997). Recientemente, en el año 2006, Beltrán, Pérez y Ortega han publicado la Escala CEA, basada en el modelo de procesos y estrategias de aprendizaje de Beltrán (1993). Para la elaboración de este trabajo hemos utilizado, entre otras escalas, la Escala ACRA dado que forma parte de una investigación más amplia realizada hace algún tiempo. Las propiedades psicométricas centradas en los coeficientes de fiabilidad de la Escala ACRA, ampliamente satisfactorias, son las que a continuación se indican. Adquisición: 0,770, Codificación: 0,931; Recuperación: 0,848 y Apoyo: 0,854. Pasamos a describir, brevemente, cada una de las Subescalas:

a) *Escala de estrategias de Adquisición de información.* Se evalúan en esta escala dos tipos de estrategias, las *atencionales* y las de *repetición*, ya que basándose en el modelo de Atkinson & Shiffrin (1968) la información ha de pasar, en primer lugar, al almacén de información sensorial y, en segundo lugar, mediante la repetición, a la memoria a corto plazo. Para atender a la información y dependiendo de la cantidad de conocimientos previos y la organización de los mismos es aconsejable utilizar, o bien estrategias de exploración, o bien de fragmentación; técnicas apropiadas para ello son, entre otras, la exploración, el subrayado o el epigrafiado.

b) *Escala de estrategias de codificación.* La activación del proceso de codificación puede realizarse de forma superficial, recurriendo a la mera *nemotenización* o reproducción memorística asociada habitualmente a una falta de comprensión de la información o bien de una forma profunda, que presupone la *organización* o estructuración de la información, relacionando sus partes e integrándolas en un todo y la *elaboración* o construcción expansiva del conocimiento, yendo mucho más allá de lo dado. Es decir, enfocar el aprendizaje de forma superficial, sin reflexión, memorizando, para lo cual son útiles técnicas como los acrónimos, acrósticos, rimas..., o bien enfocar el aprendizaje de forma profunda; en este último caso se trata de buscar el significado, de comprender, de relacionar las ideas con el conocimiento previo y la experiencia, de buscar modelos, principios subyacentes, evidencias, de examinar los argumentos...(Entwistle, 1997a, 1998; Porto, 2003; Barca y Brenlla, 2006). El establecimiento de relaciones, las autopreguntas, el parafraseado, los agrupamientos, la construcción de mapas conceptuales, el diseño de diagramas son técnicas al servicio de la comprensión o la búsqueda del significado.

c) *Escala de estrategias de Recuperación de la información.* El recuerdo o la recuperación de la información es el proceso terminal de la memoria, pero está íntimamente ligado al de codificación; por ello para rescatar la información o los conocimientos almacenados es necesario recurrir a *estrategias de búsqueda* de codificaciones o indicios que estarán condicionadas por la organización (resultado de las estrategias de codificación) que éstos tengan en la memoria; una vez recordada la información es necesario antes de que ésta se emita, oral o verbalmente, una preparación o planificación (la *generación de la respuesta*)

d) *Escala de estrategias de Apoyo al procesamiento.* Esta última escala representa el proceso no cognitivo, de naturaleza metacognitiva, que incluye estrategias que apoyan y potencian el rendimiento de las incluidas en las otras escalas, garantizando el funcionamiento correcto de todo el sistema cognitivo. Los dos grupos de estrategias incluidas en este proceso de apoyo son las *metacognitivas* y las *socioafectivas*. Dentro de las primeras se incluyen las de autoconocimiento o la autorreflexión sobre la eficacia de las estrategias utilizadas y las de automanejo, referidas tanto a la planificación realizada del estudio como a la regulación y evaluación de las estrategias empleadas. Las estrategias socioafectivas se autodividen en a/ afectivas, evaluadas a través de las autoinstrucciones, el autocontrol y la evitación de distractores del estudio y potenciar la concentración; b/ sociales o aquellas que sirven para obtener el apoyo y valoración por parte de familiares y compañeros/as o motivarse y motivar cara el logro académico; y, c/ las motivacionales, referidas básicamente a la motivación intrínseca/profunda, extrínseca/superficial y la evitación de consecuencias negativas.

2) Escala CDPFA. La Subescala "C": Metas Académicas: propiedades psicométricas y descripción de los factores.

La Escala CDPFA (Barca, Porto y Santorum, 1997 y Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría y Seijas, 2001) es un cuestionario de autoinforme, integrado por 70 ítems, con un formato en hoja de respuestas de escala tipo Likert de 5 intervalos con extremos de TD (totalmente en desacuerdo) a TA (totalmente de acuerdo), pasando por los intermedios: D (Desacuerdo), MAD (Más acuerdo que desacuerdo) y A (Acuerdo). Los primeros 16 ítems dan cuenta de datos de identificación personal, edad, sexo, nivel de estudios que se está cursando, idioma que habla el alumno regularmente, actividad que desempeña además de estudiar, tipo de centro en el que ha cursado los estudios anteriores, nivel de estudios del padre y madre, materias que más

le agradan, calificaciones obtenidas hasta la actualidad en las principales materias comunes y troncales de la ESO, Bachillerato y FP, además de informar sobre la posible repetición de curso del año académico en el que se obtienen los datos.

A partir del ítem 17 y hasta el ítem 70 las principales dimensiones de la Escala incluyen las valoraciones sobre temas como concepciones de fracaso escolar que posee el alumno, actividades dominantes culturales que se realizan y a partir de ahí se incluyen varios bloques con dimensiones de ítems diferenciados: a) un bloque de ítems que se refiere a lugar, tiempo y dedicación al trabajo escolar en casa, b) otro bloque que da cuenta del comportamiento de la familia, sus reacciones y expectativas ante los estudios, rendimiento del alumno y autoestima y, c) finalmente, en un último bloque, se analizan las metas académicas del alumnado.

Del análisis realizado en diferentes investigaciones con la Escala CDPFA (Escala de Datos Personales, Familiares y Académicos) se desprenden varias dimensiones factoriales importantes y que ya se han explicado y analizado con detalle en otro lugar (Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría y Seijas, 2001). Cabe decir aquí que es una Escala que ha sido utilizada en diversas investigaciones (Barca, 1999; Barca, 1999a y 1999b; Barca, 2000; Barca y Peralbo, 2002; Mascarenhas, 2004; Morán, 2004; Ziemer, 2005) desde el año 1997 hasta la actualidad. En su conjunto, desde el ítem 17 hasta el ítem 70, y en el que se analizan los tres bloques de contenidos a los que nos referimos antes, esta Escala posee un índice de adecuación muestral (KMO) de 0,769; un índice de fiabilidad *alfa* de Cronbach de 0,738 y una varianza explicada total (%VT) del 53,42% para 19 dimensiones sin limitación de factores. Todo ello nos indica que estamos ante unos índices moderadamente aceptables, dada la finalidad evaluativa que posee esta Escala.

En este trabajo utilizamos solamente el bloque o la Subescala “C” (Metas Académicas) que está inspirada en la escala de Metas Académicas (CMA) de Hayamizu & Weiner (1991). En otras investigaciones realizadas esta Subescala “C” (*Metas Académicas*) se han obtenido unas soluciones factoriales de entre 3 y 4 dimensiones, según los casos y el tipo de muestras a las que se ha administrado. Las propiedades psicométricas oscilan en torno a las descritas anteriormente. Así, en la investigación realizada por Barca y Peralbo (2002) se obtiene un coeficiente de adecuación muestral (KMO) de 0,741 y una varianza explicada total (%VT) para 4 factores de 46,17%, con un $n = 1.392$. La fiabilidad es de 0,635 (coeficiente *alfa* de Cronbach) lo que suponen unos moderados y aceptables coeficientes de esta subescala.

Si analizamos la investigación de Morán (2004) observamos que en esta misma Escala se obtiene un KMO de 0,766, una fiabilidad, *alfa* de Cronbach, de 0,617 y una varianza total explicada (%VTE) del 49,62% para 3 factores ($n=771$ sujetos), con alumnos de Formación Profesional de Galicia. En la investigación de Brenlla (2005) los coeficientes que se obtienen para la Subescala “C” son similares, con un índice de adecuación muestral (KMO) de 0,852, una varianza total explicada de 63,38% para 3 factores y un *alfa* de 0,832, con alumnos de educación secundaria (ESO) y de Bachillerato ($n=1.386$ sujetos). Todos estos datos sugieren la existencia de una buena estabilidad y consistencia interna de la Escala CDPFA, en concreto de la Subescala C que, insistimos, evalúa diferentes tipos de *Metas Académicas*. En resumen, se centra esta Subescala “C” en la evaluación de “qué es lo que lleva al sujeto a esforzarse en sus tareas de estudio” y para ello cuenta con estos 4 factores o dimensiones: Metas de Rendimiento, Metas de Aprendizaje, Metas de Adquisición de Competencias y Metas de Evitación de Fracaso. A continuación se describen cada uno de estos factores.

Factor 1: Metas de Rendimiento/Valoración Social. Este factor está compuesto por los ítems 49, 50, 51, 52, 53 y 54. En ellos se recoge las causas que motivan al estudiante a esforzarse en sus estudios; la obtención de recompensas, elogios y valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y familia) o por satisfacción personal. Las puntuaciones obtenidas reflejarán el tipo de orientación del sujeto hacia el logro y rendimiento académico, buscando siempre algún tipo de compensación externa. Aquí las metas que se persiguen tienen un carácter extrínseco.

Factor 2: Metas de aprendizaje. Si el factor anterior se centra en la orientación hacia el rendimiento o logros externos, en éste se pretende conocer qué es lo que orienta al sujeto hacia el aprendizaje. Para ello se formulan los ítems 48, 55, 56, 58 y 59, y la respuesta a los mismos nos informará sobre si dicha orientación se centra en conseguir un buen trabajo o posición social en el futuro, en acabar bien los estudios actuales, en evitar consecuencias negativas en la familia, o en la búsqueda de la satisfacción personal. Las metas que se pretenden son más bien de carácter intrínseco al sujeto, de modo que llevan parejas las expectativas de futuro positivas en ámbitos de trabajo, posición social o en sus estudios.

Factor 3. Metas de Adquisición de Competencias/Aprendizaje. Si en los 2 factores anteriores la orientación podía ser tanto externa como interna, este factor sólo se centra en motivación del propio sujeto hacia los estudios, buscando la capacitación o la competencia en los mismos. Las puntuaciones obtenidas en los ítems 45, 46 y 47, revelarán si al estudiante le gusta y le interesa lo que estudia, y si se esfuerza porque desea aumentar sus conocimientos y su competencia.

Factor 4: Metas de Evitación de Fracaso. Es una dimensión unifactorial, de una sola variable. Se pretende descubrir si la motivación que lleva al sujeto a esforzarse en sus estudios depende del miedo al fracaso. Para ello se formula el ítem 57.

3) Escala CEPA de Enfoques/Estilos de Aprendizaje (Biggs, 1987a,b; Barca, 1999b).

Es una Escala de evaluación de estilos/enfoques de aprendizaje, inicialmente con tres dimensiones factoriales primarias (enfoques: Superficial, Profundo y Logro) y, posteriormente se han obtenido dos dimensiones de segundo orden: Enfoque de orientación al significado (EOR-SG) (integración de enfoque profundo y logro) y Enfoque de orientación superficial (EOR-SP). Los coeficientes de fiabilidad oscilan entre los valores 0,51 y 0,71 que, aunque un poco bajos, se pueden considerar moderadamente aceptables. A continuación se presentan dichos coeficientes (Cuadro 3).

| Autores | Fiabilidad (Alfa Cronbach) | Validez factorial (Factores y % de Varianza) |
|---|-------------------------------|--|
| Barca, A. (1999). Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de España (1º y 2º ciclos) | Alfa = 0,74 | 2 Factores (EOR-SG) y EOR-SP). Porcentaje de varianza total explicada: % VTE: 65.88 |
| Barca, A. (1999). Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Galicia (1º y 2º ciclos) | Alfa = 0,69 | 2 Factores (EOR-SG) y EOR-SP). Porcentaje de varianza total explicada: % VTE: 63,47. |
| Barca, Pessutti y Brenlla (2001) Alumnado de Educación secundaria del área de Sao Paulo y Curitiba (Brasil) | Alfa = 0,51 | 2 Factores (EOR-SG) y EOR-SP). Porcentaje de varianza total explicada: % VTE: 61.09 |
| Barca y Peralbo (2002). Alumnado de Educación secundaria de Galicia | Alfa = 0,67 | 2 Factores (EOR-SG) y EOR-SP). Porcentaje de varianza total explicada: % VTE: 63.53 |
| Mascarenhas (2004). Alumnado de Educación secundaria del Estado de Rondônia (zona amazónica, norte de Brasil) | Alfa = 0,62 | 2 Factores (EOR-SG) y EOR-SP). Porcentaje de varianza total explicada: % VTE: 54.50 |
| Morán (2004). Alumnado de Formación Profesional de grado de medio de Galicia. | Alfa = 0,70 | 2 Factores (EOR-SG) y EOR-SP). Porcentaje de varianza total explicada: % VTE: 63.96 |
| Brenlla (2005). Alumnado de Educación secundaria y Bachillerato de Galicia. | Alfa = 0,71 | 2 Factores (EOR-SG) y EOR-SP). Porcentaje de varianza total explicada: % VTE: 63.96 |

Cuadro 3. Coeficientes de las propiedades psicométricas (fiabilidad y validez factorial) de la Escala CEPA a partir de diferentes investigaciones realizadas por varios autores.

Análisis de datos

El planteamiento responde a las características de diseño denominado correlacional básico, puesto que no se manipulan intencionalmente las variables y se emplea el paquete estadístico SPSS (versión 15.0). Las principales técnicas de análisis que se utilizaron fueron: la correlación de Pearson para el análisis de las interacciones entre variables, el Análisis factorial exploratorio de componentes principales para el mejor conocimiento de las soluciones factoriales resultantes a partir de las variables relativas a la sub-escala de *Metas académicas* y el Análisis de Regresión lineal múltiple, paso a paso, con la finalidad de analizar el coeficiente de determinación y las varianzas explicadas de cada variable que entra en la ecuación, interpretando los coeficientes beta (β) en su relación con los enfoques/estilos de aprendizaje.

Resultados, Discusión y Conclusiones

Los principales resultados obtenidos en este trabajo, de acuerdo con los objetivos planteados, se centran en los obtenidos a partir de los análisis correlacionales y en los datos del análisis de regresión lineal múltiple. En relación con las correlaciones obtenidas destacan los siguientes resultados:

1. Todas las variables de estrategias de aprendizaje y metas académicas guardan una alta correlación positiva y significativa ($p < 0,01$) con los enfoques/estilos de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG), a excepción de las Metas de Evitación de Fracaso que, aunque se obtiene una correlación positiva, no es, sin embargo, significativa estadísticamente (ver Tabla 4).
2. Es preciso decir que, de entre las correlaciones positivas y significativas, es decir, entre las Metas académicas y los Enfoques de Orientación al Significado, destacan las Metas de Adquisición de Competencias y las Metas de Rendimiento, siendo las Metas de aprendizaje y las de Metas de Evitación de fracaso las que manifiestan correlaciones más bajas, aunque son positivas y significativas.
3. En todo caso, estos resultados ponen de manifiesto que, a medida que se utilicen las Metas de adquisición de competencias y de Meas de Rendimiento por parte del alumnado d educación secundaria, del mismo modo y en esa medida, se obtienen y se abordan los enfoques de orientación al significado (EOR-SG).
4. En cuanto a las Estrategias de aprendizaje debemos señalar que todas ellas guardan altas correlaciones con los Enfoques/Estilos de Orientación al significado, siendo Estrategias de Apoyo y las de Codificación las que obtiene coeficientes más altos.
5. Estos resultados sugieren que a medida que se utilicen en los procesos de estudios por parte del alumnado de educación secundaria las estrategias de aprendizaje de apoyo, codificación, adquisición y recuperación, así se obtendrán, en parámetros semejantes, los Enfoques de Aprendizaje de Orientación al significado (EOR-SG).

| | Enfoques/Estilos de Aprendizaje | |
|-------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| Metas académicas | EOR-SG | EOR-SP |
| Estrategias de aprendizaje | | |
| Metas de Rendimiento | 0.209** | 0.140** |
| Metas de Aprendizaje | 0.164** | -0.052 |
| Metas de Aquisición de Competencias | 0.359** | -0.176** |
| Metas de Evitación de Fracaso | 0.011 | -0.094** |
| Estrategias de Adquisición | 0.369** | 0.202** |
| Estrategias de Codificación | 0.372** | -0.156** |
| Estrategias de Recuperación | 0.358** | -0.169** |
| Estrategias de Apoyo | 0.456** | -0.183** |

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

Tabla 4. Índices de Correlación (Spearman) entre las Variables de Estrategias de aprendizaje y Metas Académicas y los Estilos/Enfoques de Aprendizaje (EOR-SG y EOR-SP).

Sin embargo, si analizamos los resultados correlacionales obtenidos entre las Metas académicas, las Estrategias de Aprendizaje y los Enfoques/estilos de Aprendizaje de Orientación Superficial (EOR-SP), se observan los siguientes resultados importantes:

1. Son las Metas de Rendimiento las que guardan una correlación positiva y significativa ($p < 0,01$) con los Enfoques de Aprendizaje de Orientación Superficial (EOR-SP).
2. Todas las demás variables de Metas Académicas y de Estrategias de Aprendizaje guardan una correlación negativa y significativa con los Estilos de Aprendizaje de Orientación Superficial (EOR-SP).
3. Estos resultados indican que, a medida que se utilizan las Metas de Adquisición de Competencias, Metas de Aprendizaje y de Evitación de Fracaso, así como las Estrategias de Aprendizaje de Adquisición, Codificación, Recuperación y de Apoyo, del mismo modo la correlación que se obtiene será negativa, es decir, hay una relación significativa, pero en el sentido negativo, de que se alejan dichas variables de Metas académicas y Estrategias de aprendizaje de los Enfoques o estilos de Orientación Superficial (EOR-SP).
4. En todo caso, hay que decir que una parte del alumnado de educación secundaria abordará Estilos de orientación superficial (EOR-SP) en la misma medida en que se utilicen las Metas académicas, a excepción de las de rendimiento, y las Estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación, recuperación y apoyo (véase Tabla 4).

Capacidad predictiva las variables de Metas Académicas y Estrategias de Aprendizaje sobre los Enfoques/Estilos de Aprendizaje (EORSG y EOR-SP)

Utilizando la Escala ACRA de Estrategias de Aprendizaje, con sus cuatro sub-escalas y la Escala CDPFA (Subescala de Metas Académicas) como conjunto de Variables Independientes/Predictoras (V.V.II.) y como Variable Dependiente (V.D.), los *Estilos/enfoques de aprendizaje de Orientación al Significado (EOR-SG)* y *de Orientación Superficial (EOR-SP)* de los alumnos de educación secundaria, se observa que las varianzas explicadas totales de ambas Escalas (V.V.II.) es de un 23,9%, para los Enfoques/estilos de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG) y de un 5.9% para los Enfoques de orientación superficial (EOR-SP), respectivamente.

En el primer caso puede considerarse la aportación a la ecuación de regresión, como un coeficiente de determinación moderado (23,9%), aunque es importante este aporte sobre la variable dependiente EOR-SG, dada la diferencia que existe con el coeficiente del segundo caso (5.9%), en el que la variable dependiente es la EOR-SP.

Ello significa que las variables que mejor predicen, inciden y determinan los Enfoques/estilos de orientación al significado (EOR-SG) en el alumnado de educación secundaria, de entre las variables de Metas académicas y Estrategias de aprendizaje son las Estrategias de Apoyo, seguido de las Metas de adquisición de competencias, las Estrategias de Adquisición y las de Codificación. Se puede observar que de la varianza total (23,9%, sólo las Estrategias de apoyo explican el 18 % de la varianza total y el 4.9 % lo explican las Metas de Adquisición de Competencias. Menor determinación poseen las Estrategias de Adquisición y las de Codificación con un 09 % y 04% de la varianza, respectivamente, aunque hay que decir

que entran en la ecuación de regresión y aportan a la varianza ese pequeño porcentaje que se indica (ver Tabla 5).

Por lo tanto, es importante conocer que son las estrategias de apoyo al procesamieto las que tienen un mayor poder predictivo sobre los enfoques de aprendizaje de orientación al significado y la comprensión, es decir, dichas *estrategias de apoyo* representan, de entre las estrategias cognitivas que describen Román y Gallego (1997) el *proceso no cognitivo*, aunque de naturaleza metacognitiva, que incluye estrategias que apoyan y potencian el rendimiento de las de adquisición, codificación y recuperación garantizando el funcionamiento correcto de todo el sistema cognitivo. Así, se sabe que los dos grupos de estrategias, incluidas en este proceso de apoyo, son las estrategias *metacognitivas* y las *socioafectivas*. Dentro de las primeras se incluyen las de autoconocimiento o la autorreflexión sobre la eficacia de las estrategias utilizadas y las de automanejo, referidas tanto a la planificación realizada del estudio como a la regulación y evaluación de las estrategias empleadas. Las estrategias socioafectivas se dividen en a/ *afectivas*, como las autoinstrucciones, el autocontrol y la evitación de distractores del estudio que potencian la concentración; b/ *estrategias sociales* o aquellas que sirven para obtener el apoyo y valoración por parte de familiares y compañeros/as o para motivarse y motivar cara el logro académico; y, c/ las *motivacionales*, referidas básicamente a la motivación intrínseca/profunda, extrínseca/superficial y la evitación de consecuencias negativas.

En definitiva, lo que nos dice este primer análisis es que son este tipo de estrategias las que dominan entre el alumnado de educación secundaria y, a su vez, las que mayor incidencia y determinación poseen para los Enfoques/estilos de orientación al significado (EOR-SG). Estos datos coinciden con otros semejantes descritos por Barca en el libro publicado recientemente (Barca, 2009).

En menor medida, aunque no por ello es menos importante, están las Metas de Adquisición de Competencias como la segunda variable que entra en la ecuación, aportando un 4,9 % de la varianza. Ello significa que, cuando el alumnado se centra en su propia motivación hacia los estudios, buscando la capacitación o la competencia en los mismos y si al estudiante le gusta y le interesa lo que estudia y si se esfuerza porque desea aumentar sus conocimientos y su competencia es entonces cuando aborda este tipo de metas y ello incide de forma positiva y determinante en la creación de enfoques o estilos de orientación al significado.

Del mismo modo, pero en menor medida que en el caso anterior, dado que la aportación de ambas variables supone, en conjunto, un 1.3%, sin embargo, cuando se utilizan Estrategias de Adquisición para que implican las formas utilizadas concretas para adquirir datos y conocimientos, ello supone atender a la información, dependiendo de la cantidad de conocimientos previos y de la organización de los mismos: para ello es bueno utilizar, o bien estrategias de exploración, o bien de fragmentación usando técnicas apropiadas para ello como la exploración o el subrayado. Siempre que el alumnado utiliza este tipo de estrategias está potenciando los Estilos de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG). De forma semejante ocurre cuando el alumnado utiliza las Estrategias de Codificación porque presuponen la *organización* o estructuración de la información, relacionando sus partes e integrándolas en un todo y la *elaboración* o construcción expansiva del conocimiento, lo cual implica un tipo de aprendizaje ordenado, relacionado y comprensivo (véase Tabla 5).

Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables Independientes (VV.II): Escalas ACRA (Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo) y Escala CDPFA (Metas académicas). Subescala C. Metas Académicas: Metas de Aprendizaje, Metas de Rendimiento/Valoración Social, Metas de Rendimiento/Logro. Variable dependiente (VD): Enfoque de Aprendizaje de Orientación al Significado (EOR-SG)

N= 1392 $R^2 = 23,9 \%$

| Pasos | Variabes | R | R ² | R ² corregida | Error tip. estimación | Cambio en R ² | β | Sig.* |
|-------|---|-------|----------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-------|-------|
| 1 | Estrategias de Aprendizaje: Escala de Apoyo | 0,424 | 0,180 | 0,179 | 0,438 | 0,180 | 0,424 | 0,000 |
| 2 | Metas de Adquisición de Competencias | 0,478 | 0,229 | 0,228 | 0,425 | 0,049 | 0,238 | 0,000 |
| 3 | Estrategias de Aprendizaje: Adquisición | 0,488 | 0,238 | 0,236 | 0,423 | 0,009 | 0,126 | 0,000 |
| 4 | Estrategias de Aprendizaje: Codificación | 0,491 | 0,241 | 0,239 | 0,422 | 0,004 | 0,092 | 0,012 |

*p< 0.01

Tabla 5. Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Escalas ACRA y Escala CDPFA: Subescala C: Metas Académicas. VD: EOR-SG.

En relación con la capacidad predictiva de las mismas variables independientes (VV.II) consideradas hasta ahora sobre los Enfoques/estilos de Aprendizaje de Orientación Superficial (EOR-SP) se observa que la varianza explicada es de 5.9% de la varianza total (ver Tabla 5). Hay que destacar que las Estrategias de aprendizaje, en concreto, las de Adquisición aportan, en este caso, a la ecuación de regresión el 4.2% de la varianza, observando, sin embargo que el coeficiente beta (β) es negativo, lo que significa y nos informa de que la relación de este tipo de estrategias con los Estilos/enfoques de aprendizaje de orientación superficial (EOR-SP) es negativo. Es decir, los alumnos que utilizan este tipo de estrategias pero, a su vez, abordan las tareas de estudio de una forma superficial, siempre que coincidan estos dos supuestos, lo que ocurre es que dichas estrategias abundan en la creación de Estilos de aprendizaje superficiales. Se sabe que este tipo abordaje de las tareas de estudio conllevan la no-implicación personal en el aprendizaje, una percepción de no responsabilidad, de no-control, produciendo un efecto de inhibición hacia la motivación de aprendizaje y del rendimiento (véase Tabla 6).

Del mismo modo ocurre con las demás variables que se someten al análisis de regresión lineal, aunque con una menor aportación a la ecuación de regresión, sin embargo, no por ello debe despreciarse. Así, entre las Metas de adquisición de competencias, las Metas de

evitación de fracaso y las Estrategias de Apoyo se aporta a la ecuación un 1.7% de la varianza explicada. Sin embargo, como los coeficientes *beta* son negativos, tenemos el mismo efecto de estas variables que comentábamos en el punto anterior: son variables incidentes y determinantes para la producción y creación de estrategias de Estilos de aprendizaje superficiales, los cuales como ya sabemos, presentan unos efectos negativos sobre la motivación de rendimiento y sobre el aprendizaje.

Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables Independientes (VV.II): Escalas ACRA (Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo) y Escala CDPFA (Metas académicas). Subescala C. Metas Académicas: Metas de Aprendizaje, Metas de Rendimiento/Valoración Social, Metas de Rendimiento/Logro. Variable dependiente (VD): Enfoque de Aprendizaje de Orientación Superficial (EOR-SP)

N= 1392 R²= 5,9 %

| Pasos | Variables | R | R ² | R ² corregida | Error tip. estimación | Cambio en R ² | β | Sig.* |
|-------|--|-------|----------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|--------|-------|
| 1 | <i>Estrategias de Aprendizaje: Adquisición</i> | 0,204 | 0,042 | 0,041 | 0,685 | 0,042 | -0,204 | 0,000 |
| 2 | <i>Metas de Adquisición de Competencias</i> | 0,231 | 0,053 | 0,052 | 0,681 | 0,011 | -0,114 | 0,000 |
| 3 | <i>Metas de Evitación de Fracaso</i> | 0,241 | 0,058 | 0,056 | 0,680 | 0,005 | -0,069 | 0,000 |
| 4 | <i>Estrategias de Aprendizaje: Escala de Apoyo</i> | 0,247 | 0,061 | 0,058 | 0,679 | 0,003 | -0,073 | 0,045 |

*p< 0.01

Tabla 6. Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Escalas ACRA y Escala CDPFA: Subescala C: Metas Académicas. VD: EORSP.

En buena parte estos datos y resultados que estamos resaltando, aunque son originales debido, básicamente a la novedad de la variable dependiente, puesto que tradicionalmente la VD venía considerándose a menudo como el Rendimiento académico, sin embargo en este trabajo la consideramos como Estilos/Enfoques de aprendizaje, tanto de Orientación al significado como de Orientación superficial. Como decimos, coinciden estos datos con otros encontrados en trabajos de Barca, Porto, Santorum, Morán y Brenlla (2008), Brenlla (2005) y Morán (2005) y Barca (2009). En todos ellos hay una base común indicativa de que las Metas académicas de Aprendizaje y de Rendimiento/logro inciden en el buen rendimiento académico y, en concreto, las estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación, recuperación y apoyo tienen una incidencia positiva y significativa en el buen rendimiento escolar así como en

los estilos de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG) del alumnado de educación secundaria.

Notas sobre los autores:

Alfonso Barca Lozano es catedrático de Psicología de la Educación en la Universidad de A Coruña. Ha publicado varios libros y artículos relacionados con el aprendizaje, dificultades de aprendizaje y procesos motivacionales en contextos educativos. Ha dirigido varios proyectos de investigación y tesis doctorales en la línea de la evaluación de contextos de desarrollo, cognitivo-motivacionales y de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico. Ha sido uno de los primeros autores que ha iniciado en España la línea de investigación basada en los modelos-3P mediacionales (presagio, proceso, producto) trabajando temas relacionados con los enfoques de aprendizaje en función del rendimiento escolar con alumnado de los niveles educativos de educación secundaria y universidad. En cuanto a sus líneas de investigación destacan las relacionadas con variables motivacionales y cognitivas y su relación con el rendimiento escolar. Ha sido durante cinco años director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Secretario General y Vicerrector de la Universidad de A Coruña. Correspondencia: *barca@udc.es*.

Manuel Peralbo Uzquiano es catedrático de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña. Ha publicado en diversas revistas y editoriales y participado en Congresos nacionales e internacionales. Entre los libros publicados se encuentran: *Familia y salud mental*. (1992), *Imitación y conducta humana* (1996), *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura* (1997), *Desarrollo del lenguaje y cognición* (1998). Entre los artículos destacan los publicados en *Infancia y Aprendizaje*, como *Motivación y aprendizaje escolar: una aproximación desde la teoría de la autoeficacia* (1986), *Cultura, aculturación y percepción de las relaciones familiares* (2000), *La adquisición de autonomía conductual durante la adolescencia: expectativas de padres e hijos* (2001) y en la revista *Psicothema: Aspectos psicológicos y evolutivos en un sujeto con trisomía parcial 4p* (1992), *Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA* (2004). Ha publicado también en la *Revista de Psicología General y Aplicada*, *Estudios de Psicología, Lenguaje y Comunicación*, *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía* y otras relacionadas con el ámbito de la Psicología Evolutiva y de la Educación. En cuanto a líneas de investigación destaca en Memoria operativa y comprensión lectora; Evaluación de la lectura; Interacción familiar y desarrollo; Imitación y desarrollo humano. Ha dirigido diversos proyectos de investigación y tesis doctorales enmarcados en sus líneas de investigación. Fue Director del Departamento de Psicología, Vicedecano de la Facultad de Humanidades y Vicerrector de Calidad y Armonización Europea de la Universidad de A Coruña.

Florencio Vicente Castro es catedrático de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura. Es académico de número de la Academia Internacional de Psicología. Ha publicado en diversas revistas científicas y libros de editoriales de prestigio y alta calidad, así como ha participado en diferentes Congresos nacionales e internacionales. Director de la Revista *INFAD International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Director de numerosas tesis doctorales, varias de ellas con premios nacionales y/o premio de Doctorado. En su calidad de Presidente de la Asociación Nacional de Psicología-Infad ha coordinado los Comités Organizadores y Científicos de los Congresos que dicha Asociación ha celebrado anualmente en diferentes localidades de España, Portugal e

Italia desde el año 1996. Da dirigido varios proyectos de investigación y ha publicado diferentes trabajos científicos en numerosas Revistas nacionales y extranjeras. Ha sido Secretario General de la Universidad de Extremadura y forma parte de numerosas comisiones en la misma. Actualmente es Director del Departamento de Psicología y Antropología de la misma.

Juan Carlos Brenlla Blanco es maestro, Licenciado y Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de A Coruña. Es Técnico Superior de Formación de la Universidad de A Coruña. Profesor y tutor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en el área de Psicología Evolutiva y la Educación, en su sede de Pontevedra. Su tesis doctoral trata sobre las variables motivacionales que afectan al rendimiento académico en el alumnado de Educación secundaria y Bachillerato de Galicia. Ha publicado diferentes trabajos de investigación y estudios en diversas revistas españolas, especializadas en educación y psicología. Del mismo modo ha sido ponente en diferentes Congresos Nacionales e Internacionales y, al mismo tiempo, participando en Comunicaciones y Simposios de su especialidad. Desde su fundación en el año 1997 y hasta la actualidad, es miembro del Comité de Redacción de la *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Desde el inicio, en 1995 y hasta la actualidad, ha sido miembro destacado del Comité Organizador y Secretariado de las nueve ediciones del Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía que se celebra cada dos años en las Universidades de A Coruña (Galicia) y Minho, en Braga (Portugal).

Eduardo Barca Enríquez es licenciado en Psicología. Ha desarrollado su actividad profesional durante dos años en el Centro de Neuropsicología y Educación *O Pelouro* de Tui (Pontevedra). En la actualidad es Profesor asociado de la Universidad de A Coruña y Psicólogo en Educación Primaria del *Colegio Manuel Peleteiro* de Santiago de Compstela. Experto en Técnicas de evaluación e intervención psicoeducativa en contextos escolares y sociocomunitarios, ha trabajado con alumnos de necesidades educativas especiales y discapacidad del espectro autista. Ha participado como autor y coautor de trabajos de investigación en diferentes Simposios, así como ha sido ponente en varios Congresos científicos y Seminarios en temas de su especialidad.

Referencias

- Alonso, J. y Montero, Y. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compils.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate. In D. H. Schunk y J.L. Meece (eds.). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Barca, A., Porto, A. y R. Santorum (1996). Enfoques de aprendizaje y procesos cognitivos en situaciones educativas: perspectivas actuales y áreas de interés en la investigación psicoeducativa. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 13, (9) 7-22.
- Barca, A., Marcos, J.L., Núñez, J.C., Porto, A. y R. Santorum (1997). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

- Barca, A., Brenlla, J.C., Santamaría, S. y González, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. Indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3 (4) 229-272.
- Barca, A. (1999). *Manual del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria (CEPA)*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. (Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia).
- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (Educación Secundaria)*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, A., Peralbo, M, Brenlla, J.C., Santamaría, S, y Seijas, S. (2001). Proyecto Feder/Esog-Galicia. Evaluación de datos personales, familiares y académicos (CDPFA), evaluación de la docencia recibida (CAPEA) y la orientación a metas académicas (IOM) en estudiantes de ESO: Análisis y evaluación. *Actas del VI Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía* (ISBN: 972-8098-87-1). Vol. 2, pp. 263-282. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: 1FD97-0283. Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología (Memoria final inédita del Proyecto de Investigación, 3 vols.).
- Barca, A. y Brenlla, J. C. (2006). Un modelo bifactorial para la explicación de los motivos y estrategias de aprendizaje en las tareas de estudio con alumnado de educación secundaria. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxia e Educación*. 11-12 (vol (13), 389-398.
- Barca, A., Porto, A., Santorum, R., Morán, H. y Brenlla, J.C. (2008). Los procesos y estrategias de aprendizaje en alumnado universitario. Un análisis comparativo entre las Escalas ACRA y el Cuestionario CEA. Oviedo: *Actas del Vº Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Pp. 640-669.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. y Brenlla, J.C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 193-226.
- Barca, A. (Coord.) (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J.A., Pérez, L.F. y Ortega, M.I. (2006). CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research. (Melbourne: Australian Council for Educational Research).
- Biggs, J.B. (1987b). *Learning Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987c). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J.B. (1989). Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, (1), 7-25.
- Biggs, J.B. (1990). Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, 18-28.
- Biggs, J.B. (1991). Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J.B. (1993). What do inventories of student's learning processes really measure?. A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Brenlla, J. C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Cano, F. (1994). Estrategias, metaestrategias y estilos de aprendizaje. En M.V. Trianes (Ed.). *Psicología de la Educación para profesores*. Madrid: Pirámide.
- Cano, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 89-99.
- Cano, F. y Justicia, F. (1994). Learning styles, strategies and approaches: an analysis of their interrelationships. *Higher Education*, 27, 239-260.
- Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. In S.F. Chipman, J.W. Segal & R. Glaser (Eds.). *Thinking and learning skills, Vol. I. Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- Dweck, C.S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. y E. L. Leggett (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Entwistle, N.J. (1981). *Styles of learning and teaching. Educational Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Entwistle, N.J. (1987). *Understanding Classroom Learning*. London: Hodder and Stoughton. Trad. Cast.: *La Comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.
- García, T., & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (eds.). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. (Orig. 1993).
- Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Garma, A. M^a y Elempuru, I. (1999): *El autoconcepto en el aula*. Barcelona: EDEBE.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Self-concept, self-esteem and school learning. *Psicothema*, 9, 271-289.
- González-Pienda, J. A. y J.C. Núñez (Coords.) (1998). *Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, González, R., Núñez, J.C. y Valle, A.: *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.

- Hayamizu, T. & B. Weiner (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Hernández, P. y García, L.A. (1991). *Psicología y Enseñanza del Estudio*. Madrid: Pirámide.
- Justicia, J. y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.), *Las Estrategias de Aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Domènech Edicions.
- Marton, F. (1976). What does it take to learn?. En N.J. Entwistle (Ed.). *Strategies for research and development in higher education*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Mascarenhas, S. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis doctoral. Inédita).
- Mayer, R.E. (1987). *Educational psychology. A cognitive approach*. Boston: Little Brown and Co.
- Montero, J. R. (1990). Fracaso escolar. Un estudio experimental en el marco de la indefensión aprendida. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43, 257-270.
- Morán, H. (2004). *Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito no alunado galego de formación profesional*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Núñez, J.C. y J.A. González-Pienda (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Núñez, J. C., González Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Alvarez, L. y González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Núñez, J.C. y González Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En González-Pienda, J. A., Escoriza, J., González, R., Barca, A. (1996). *Psicología de la Instrucción*. Vol. 2. *Componentes cognitivos y afectivos de aprendizaje escolar*. Barcelona. EUB.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Porto, A. (1995). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Santiago: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela (Tesis doctoral inédita y microfilmada).
- Porto, A. (1994). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: una aproximación conceptual. En A. Barca, R.G. Cabanach, J.L. Marcos, A. Porto y A. Valle (Eds.). *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- Porto, A., Barca, A., Santorum, R. y J.C. Núñez (1995). CPE: Cuestionario de Procesos de Estudio para a avaliación dos Enfoques de Aprendizaxe. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, 407-438.
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 199-221). Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J.L. y Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del curriculum. En C. Monereo (Comp.). *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech Edicions.

- Pozo, J.L. y Postigo, Y. (1997). Las estrategias de aprendizaje en las diferentes áreas del curriculum. En M^a L. Pçerez Cabaní (Coord.). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. Girona: Horsori.
- Rodríguez, S., González, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2003). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13 (4), 546-550.
- Román, J.M. y Gallego, S. (1991). *Escala de Estrategias de Procesamiento de Información*. Universidad de Barcelona. III Congreso de Evaluación Psicológica.
- Román, J.M. y Gallego, S. (1997). *ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Rosario, P. y Almeida, S.L. (1999). As estrategias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: Uma investigação com alunos de Ensino Secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 3 (4), 163-174.
- Selmes, J.P. (1987). *Improving Study Skills*. London: Hodder and Stoughton. Trad. Cast.: *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.
- Valle, A. et al. (1997): El C.M.A. (Cuestionario de metas académicas): un instrumento para la evaluación de las metas de estudio de los estudiantes universitarios. *Actas del I Congreso luso-español de Psicología de la Educación* (pp. 362-371). Coimbra.
- Valle, A., Núñez, J.C., Rodríguez, S. y S. González-Pumariega (2002). La motivación académica. En González-Pienda, González, R., Núñez, J.C. y Valle, A.: *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y J.A González-Pienda (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, (2), 165-170.
- Weiner, B. (1984): Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. En R. Ames y C. Ames (eds.): *Research on motivation in education*. Vol. I. Student motivation. New York: Academic Press
- Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1990): History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.

Recibido: 13/10/2009

Aceptado: 25/11/2009

Atención, inteligencia y rendimiento académico

Luz F. Pérez, C. González y Jesús A. Beltrán.

Universidad Complutense de Madrid

Resumen: Los datos más recientes de la investigación dan diferentes explicaciones sobre las relaciones entre atención, inteligencia y rendimiento. Y hasta el momento presente todavía no tenemos una respuesta definitiva. El objetivo de este estudio es contribuir a clarificar estas relaciones y, si es posible, extraer algunas implicaciones educativas. En el estudio participaron 183 alumnos de 10 a 11 años, de diferentes centros educativos de Castilla-La Mancha. Los resultados confirman las hipótesis planteadas en el sentido de que la inteligencia y la atención están relacionadas y ambas con el rendimiento académico, si bien la relación atención-rendimiento académico se confirmó sólo parcialmente.

Palabras clave: inteligencia, atención, rendimiento académico.

Abstract: The actual research reports provide different accounts about the relationships between attention, intelligence and achievement. And we have not so far a conclusive answer. The purpose of this study was to clarify this relationship and if it is possible, to take out some educational implications. 183 students aged 10 to 11 of the different educational centers of Castilla-La Mancha participated in this study. The results have confirmed the previous hypotheses, it is, that intelligence and attention are related each other and both with academic achievement, but the relationship between attention and achievement were only partially confirmed.

Key words: Intelligence, attention, academic achievement.

Introducción

La atención es un elemento esencial e imprescindible del aprendizaje ya que, gracias a ella, podemos seleccionar la información, localizar dentro de ella el punto central de interés y mantener un nivel adecuado de intensidad y duración para procesarla de manera significativa (Beltrán, 1998, 2003). Pero la atención no es, como parece a primera vista, un proceso unitario.

El modelo más aceptado de atención es el de Posner (2008), acorde con los nuevos estudios de la configuración cerebral, que identifica tres sistemas específicos o redes atencionales, neuroanatómicamente distintos, que llama alerta, orientación y control ejecutivo.

Desde el punto de vista psicológico se habla también de diferentes clases de atención: global, selectiva y sostenida. La atención global funciona como un foco que se puede

ensanchar o contraer según la voluntad del sujeto, reflejando, de esa forma, el carácter propositivo de la conducta humana. La atención global se dirige a la totalidad de los estímulos abarcando de manera global todo el cuadro informativo que se le ofrece; no se preocupa de los detalles, sino del aspecto global; no busca la intensidad sino la amplitud; no favorece el análisis, sino la síntesis, ya que por encima de todo, destaca la estructura organizada de los datos informativos frente a las características particulares.

La atención selectiva hace referencia a la capacidad del organismo para centrarse en una parte de la información o del mensaje, de manera que el objeto de atención pueda ser percibido desde muchos puntos de vista, tan claramente como sea posible, ignorando el resto. Se trata evidentemente de un recurso utilizado con frecuencia por el organismo para aliviar la sobrecarga informativa a la que está sometido en numerosas ocasiones (Beltrán, 1998, 2003).

Al hablar de atención sostenida no nos estamos refiriendo a evidentemente a una atención permanente, lo cual es imposible en cualquier tipo de conducta, y más en la conducta que exige un esfuerzo continuado, sino a la atención que se sostiene a lo largo de una secuencia entera mientras ésta se desarrolla progresivamente. Para que la cadena secuencial pueda ser recorrida desde el primer eslabón, es necesario que el sujeto sea capaz de mantener un impulso atencional sostenido, de forma que las demandas de la tarea puedan ser cumplidas eficazmente. Tanto los elementos distractores de fuera como los factores internos de fatiga, desinterés o debilidad pueden comprometer la acción sostenida del proceso atencional y, por lo mismo, el rendimiento en dicha tarea.

El *objetivo* fundamental de este estudio es examinar la relación entre atención, inteligencia y rendimiento académico en una muestra de alumnos de enseñanza secundaria.

El interés por el rendimiento académico sigue siendo actual, incluso más urgente que nunca dados los crecientes e inaceptables porcentajes de fracaso escolar que se vienen produciendo en nuestro país, especialmente en este segmento de la etapa educativa. Por otra parte, han surgido nuevos modelos y consideraciones tanto de la inteligencia como de la atención, así como instrumentos recientes de medida que aconsejan reexaminar las diferentes relaciones existentes entre las tres variables anteriormente comentadas.

Atención e inteligencia

La inteligencia es uno de los constructos que más han evolucionado desde los comienzos de la psicología hasta ahora. Recordemos por ejemplo, el factor g de Spearman (1927), las habilidades primarias de Thurstone (1938) la inteligencia fluida y cristalizada de Cattell (1963) la teoría triárquica de Sternberg (1985), las inteligencias múltiples de Gardner (1983, 1999) la inteligencia emocional de Goleman (1995) y el optimismo ambientalista de Nisbett (2009).

El estudio de la relación entre atención e inteligencia ha sido una constante a lo largo de la historia de la psicología con enfoques y posiciones muy diferentes. Los nuevos modelos que han aparecido en los últimos años para explicar los procesos psicológicos implicados en estos dos constructos invitan asimismo a revisar las relaciones existentes entre estas dos variables de naturaleza cognitiva (Gardner, 2005; Sternberg, 1996; Beltrán, 2005); Pérez y Beltrán, 2006)

Carroll (1993) decía que la atención está implicada en diferentes grados en todas las ejecuciones cognitivas. Y pone un ejemplo: “una interpretación popular de uno de los factores

medidos por la escala de Weschler es el que representa libertad de distractibilidad, esto es, la capacidad de atender a las tareas sin ser distraído”.

Pero no todos piensan así. De esta forma, surge el debate en torno a las relaciones entre atención e inteligencia. La investigación ha suministrado muchas y muy diferentes explicaciones. Pero esta pregunta no tiene hasta ahora una respuesta concluyente, según Schweizer y otros (2000). Algunos sugieren la existencia de una relación sustancial (Stankov, 1983; Crawford, 1991; Roberts, Beh, Spilsbury & Stankov, 1991; Stankov, Roberts & Spilsbury, 1994; Necka, 1996); Schweizer, 2000; Buehner, Krumm, Ziegler, y Pluecken, 2006; Burns, Nettelbeck y McPherson, 2009). Otros incluyen resultados que, de una forma directa o indirecta, indican que la atención y la inteligencia son actualmente independientes una de otra o que la relación es debida a algún otro elemento mediador (Lansman & Hunt, 1982; Fogarty & Stankov 1988; Rockstroh & Schweizer, 2001).

La justificación que se aduce para dar respuesta a las explicaciones tan distintas y poco concluyentes que ofrece la investigación es la existencia de fuertes diferencias conceptuales en la atención hasta el punto de poner en compromiso la propia uniformidad conceptual del constructo. Otra fuente de variación es la existencia de subprocesos incluidos en el constructo de atención: atención dividida, sostenida, selectiva o global. Por otra parte, es un dato claramente comprobado que las tareas más complejas o demandantes suministran correlaciones más altas entre inteligencia y atención que las tareas menos demandantes. Y los tests de atención ofrecen tareas muy distintas y de muy diferente complejidad.

En resumen, la dificultad de investigar la contribución de la atención a la inteligencia reside en el hecho de que completar un test de atención requiere algo más que la simple atención ya que la ejecución total del test es el resultado de la atención así como de otros procesos necesarios para lograr todas las demandas de tarea. Esto parece sobre todo aplicable a la atención sostenida pues la evaluación de la atención sostenida requiere adquisición continua de información nueva por un prolongado periodo de tiempo. De otra forma, la atención no es un proceso añadido que se puede separar fácilmente de la cadena de procesos que tratan la información. En cambio, el modo de procesar la información, el modo de aprender, sí cambia cuando se añade la atención (Schweizer, 2000).

Stankov (1983) no parece tener dudas en cuanto a la relación entre atención e inteligencia. Ambos concepto, dice, se pueden definir en términos de habilidades para tratar grandes cantidades de información. Aporta incluso evidencia empírica de que en todos los fenómenos atencionales persiste un lazo con la inteligencia. En el caso de la atención sostenida, el lazo con la inteligencia deriva de una correlación con un subtest del test Otis de inteligencia (.31) y el hallazgo de que los tests de atención tienen pesos muy altos en el factor general de inteligencia. Las correlaciones más altas son: con pares de dígitos (.43), intercambio de posición entre letras (.49), lista de dígitos (.54), posición de números (.66) y lista de letras (.72).

Brickenkamp (2004), autor del test d2, señala que las mayores relaciones entre atención e inteligencia se dan entre atención selectiva (TOT) y diversas pruebas del WAIS: clave de números .67*, información .41*, dígitos .38*. En el test se presentan asimismo correlaciones con otras medidas o tests: con el test de Monedas-2 (Seisdedos 1997) la correlación es de .30; con el test de flexibilidad cognitiva, (Seisdedos, 2000) la correlación es

.42; con el test de Toolouse Pieron H. (1998), la correlación es de .69. Ambos, Toolouse y d2, tienen un 50% de varianza común entre ambos.

Hay, además, otros argumentos para reforzar la relación entre atención e inteligencia. Y es la mediación de la memoria de trabajo. El modelo de memoria de Baddeley (1986) incluye entre sus múltiples componentes un sistema para focalizar y cambiar la atención. El modelo de Engle y otros (1999) asumen la capacidad de memoria de trabajo que implica la habilidad de atención sostenida y controlada.

Dentro del modelo de Oberauer y otros (2003), la faceta funcional de la memoria de trabajo tiene los factores de almacenamiento, coordinación y supervisión. La coordinación es la capacidad de transformación de la información o la derivación de nueva información, es decir, la habilidad de construir nuevas relaciones entre elementos e integrar relaciones en estructuras. La supervisión incluye control de los procesos y acciones cognitivas en marcha, la activación selectiva, las representaciones y procedimientos relevantes y la supresión de los irrelevantes y distractores. El modelo es replicado por Buehner y otros (2005). Ahora bien, tanto la coordinación como el almacenamiento son procesos predictores significativos del razonamiento.

Schweizer (2000) concluye, al terminar la descripción de su modelo, que la atención sostenida es una fuente considerable de la inteligencia. Las correlaciones son evidentes aunque moderadas: .301, .393, .162, .267. Burns, Nettelbeck y McPherson (2009) señalan que su modelo ha encontrado tres factores de atención, dos de ellos alineados con los dominios de velocidad y memoria de trabajo; el tercer factor era un factor de atención sostenida separado de la velocidad de procesamiento, ya que estaba definido por tests que requieren ejecución más compleja en períodos más amplios. Este tercer factor de atención sostenida tiene para ellos gran importancia. Resulta, además consistente con los estudios de Stankov (1983; 1988) y Crawford (1991).

Atención y rendimiento académico

Por lo que se refiere a la atención y al rendimiento, hay bastante evidencia de una relación positiva entre las dos variables. La tradición ha considerado el proceso atencional como un buen predictor del rendimiento académico, de forma que los sujetos con una buena capacidad atencional es probable que obtengan un buen rendimiento académico y los sujetos con escasa capacidad atencional es probable que tengan bajos rendimientos o incluso que fracasen, dado que la atención permite seleccionar y separar la información relevante de la irrelevante, pudiendo de esta forma procesarla de manera significativa y conseguir así el aprendizaje profundo frente al aprendizaje superficial (Boujon y Quaireau, 1999; Dean, 2006; Luo, Thompson & Detterman, 2006; González-Castro, Álvarez, Núñez, González-Pienda y Álvarez, 2008; León, 2008; Posner, 2008; Fernández Castillo y Gutiérrez Rojas, 2009).

Concretamente, León (2008) ha encontrado que la atención interior- atención intelectual- correlacionaba con las notas de las cinco materias básicas, es decir, matemáticas (.095), lengua (.151), inglés (.147) ciencias sociales (.118) y ciencias naturales (.149). Y con el rendimiento académico en general (.165).

Dean (2006), en un estudio con alumnos de 6° y 8° encontró que la atención de alerta correlacionaba con rendimiento en matemáticas (.24, $p < .004$) y con lectura (.24, $p < .005$). Tejedor y Señorán (2008) en una investigación sobre las estrategias de aprendizaje, han encontrado una correlación de .191 entre estrategia atencional y rendimiento. Fernández y Gutiérrez Rojas (2009) han encontrado que el factor TOT, atención selectiva en el test d2, correlacionaba .248 con rendimiento en matemáticas).

Okoye (2009) trató de comprobar la interacción entre dos variables independientes, atención selectiva y desarrollo cognitivo, en enseñanza secundaria. Formuló tres hipótesis nulas: a) no hay diferencias significativas entre las puntuaciones de los estudiantes expuestos a claves de atención selectiva y estudiantes no expuestos a claves de atención selectiva; b) no hay diferencias significativas en rendimiento entre estudiantes de operaciones formales y estudiantes de operaciones concretas; c) no hay diferencias significativas entre estudiantes expuestos a claves de atención selectiva en el estadio de operaciones formales y estudiantes no expuestos a claves de atención selectiva en el estadio de operaciones concretas en rendimiento. El estudio se llevó a cabo con 240 estudiantes de 6 colegios. Las tres hipótesis fueron rechazadas.

Sin embargo, hay estudios bien recientes que no han encontrado correlaciones significativas entre atención y rendimiento académico (Colom y otros, 2007). En este sentido, y dada la naturaleza especialmente cambiante en la que vivimos conviene saber si esta relación se mantiene o ha cambiado y en este caso, en qué dirección y grado de intensidad. Además, hay diferentes clases de atención (selectiva, sostenida, dividida, concentrada; nuevos modelos de atención (Posner, 2008), nuevos instrumentos de medida (d2, Brickenkamp, 2004) y diferentes enfoques del proceso atencional. Todo esto justifica un estudio actualizado que revise, a la luz de los cambios más recientes, la relación entre ambas variables.

Inteligencia y rendimiento

La relación entre inteligencia y rendimiento parece asimismo evidente aunque la aparición de nuevas clases de inteligencia y nuevos contenidos curriculares, así como los cambios sociales de los últimos años, aconsejan revisar la relación entre inteligencia y rendimiento académico. La inteligencia, en general, aparece en la investigación psicológica y en la mentalidad popular como el primer predictor del rendimiento académico aunque no es el único, como a veces se piensa, al estar modulado por otras variables como la atención, la motivación o los procesos personales y afectivos.

Petrides y otros (2005) señalan que según su modelo de ecuación estructural hay un efecto muy fuerte de la habilidad verbal sobre el rendimiento académico. Señalan asimismo que la habilidad cognitiva es el predictor más fuerte de la ejecución académica en particular y del nivel educativo en general, confirmando así afirmaciones de otros expertos (Jensen, 1998). Por otra parte, los tests de CI han sido usados ampliamente para la investigación y para propósitos de selección a lo largo de diversos niveles educativos desde primaria a la universidad (Jensen, 1969), Zeidner & Matthews, 2000).

En un meta-análisis de más de 3.000 estudios, Walberg, & Strykowski, Rovai & Hung (1984) encontraron una correlación entre habilidad cognitiva y ejecución académica en el nivel escolar del orden de .70. Correlaciones positivas han sido informadas igualmente en otros

muchos estudios: Gagne & St. Pere (2002); el estudio de Kuncel, Hezlett & Ones (2001), un meta-análisis con un N de más de 82.659, muestra un fuerte poder predictivo de los exámenes de grado sobre la ejecución de postgrado; en otros estudios, la correlación entre inteligencia y rendimiento está en torno a.50 (Kuncel, Hewzlett & Ones (2004).

Asimismo, hay numerosas investigaciones confirmando el efecto positivo de programas de mejora de la capacidad intelectual sobre el rendimiento educativo en sujetos medios, en sujetos de altas habilidades y en sujetos con necesidades educativas especiales (Fernández y otros, 2001; Fernández y otros 2001b; Pérez y otros, 2007; Pérez y Beltrán, 2006, 2008).

Existe, sin embargo, un pequeño cuerpo de investigación que sugiere que la relación entre habilidad cognitiva y ejecución académica puede ser muchas veces más débil de lo esperado (Metha & Kumar, 1985; Boekaers, 1995) señala que la correlación entre habilidad cognitiva y ejecución académica tiende a declinar cuando los estudiantes progresan en el sistema educativo, bajando de alrededor de $r = .70$ en escuela elemental a una tan pequeña como $r = .4$ en la universidad (Jensen, 1998). Aunque dificultades en la operacionalización de los constructos o en los procedimientos de muestra de algunos estudios pueden explicar la presencia de resultados anómalos, muchos investigadores han acentuado la necesidad de incluir variables distintas de la cognitivas en las investigaciones sobre las diferencias individuales en rendimiento académico.

Por otra parte, la inteligencia, como la atención, no es ya un proceso unitario. Como han puesto de relieve las teorías factoriales y, sobre todo, la teoría triárquica de Sternberg (Sternberg, 1985) o la teoría de Gardner (1983, 1995) sobre las inteligencias múltiples, no todas las clases o factores de inteligencia influyen igual en el rendimiento ni actúan de la misma manera sobre los diferentes núcleos temáticos o curriculares. Por eso tiene sentido preguntarse si existe realmente esa relación y, caso de existir, cómo se corresponde con las diferentes clases de inteligencia.

Método

Participantes

Participaron 183 alumnos/alumnas de cuarto de primaria (10-11 años) de diferentes Centros educativos de Castilla-La Mancha.

Instrumentos de medida

El instrumento utilizado para medir la atención ha sido el d2 de Brickenkamp (2004). La tarea consiste en procesar 14 líneas con 47 caracteres cada una, es decir, 658 elementos en total. Estos elementos o estímulos contienen las letras “d” o “p” que pueden estar acompañados de una o dos pequeñas rayitas situadas, individualmente o en pareja, en la parte superior o inferior de cada letra. La tarea del sujeto es revisar atentamente, de izquierda a derecha, el contenido de cada línea y marcar la letra “d” que tenga dos pequeñas rayitas (las dos arriba, las

dos debajo, o una arriba y otra debajo). La fiabilidad promedio del d2 es .95 en la adaptación española.

Se trata de un test de papel y lápiz. Los índices fundamentales son estos:

TR, total de respuestas (número de elementos intentados o procesados). Es el *índice de productividad*. Refleja, por tanto, una medida de la velocidad de procesamiento y de la cantidad de trabajo realizado.

TA Total de aciertos (número de elementos correctos). Es una *medida de la precisión del procesamiento*.

TOT o TR (O+C) es el número total de elementos procesados menos errores u omisiones. Representa, por tanto, el *índice total de efectividad* total en la prueba. Constituye una medida del control atencional e inhibitorio y de la relación entre velocidad y precisión de los sujetos. Es la medida principal y la más utilizada, aunque da más importancia a los aspectos cuantitativos que a los cualitativos de la actuación de los sujetos. Equivale a la atención selectiva.

El factor CON (TA-C) es el número de elementos correctamente marcados menos comisiones o errores; es, por tanto, el equilibrio entre precisión y velocidad en la actuación de los sujetos. Es el *índice de concentración atencional*. Equivale a la atención sostenida.

El factor VAR (línea con mayor número de elementos procesados – línea con menor número de elementos procesados) es el índice *variación o fluctuación* en el modo de trabajar del sujeto, es decir, expresa el grado de estabilidad o consistencia en el trabajo mental. Una puntuación VAR extremadamente alta puede sugerir una inconsistencia en el trabajo del sujeto y puede estar relacionada con la falta de motivación.

Para medir la inteligencia se ha utilizado el PMA (Primary Mental Abilities) de L.L. Thurstone (1976) publicado en Madrid por TEA. Las aptitudes mentales que mide son: V: comprensión verbal; E: comprensión espacial; R: razonamiento; N: cálculo y F: fluidez verbal. La aplicación fue colectiva. La duración de la prueba es de 60 minutos aproximadamente. Es aplicable desde los 10-11 años de edad. El coeficiente de fiabilidad de cada aptitud es el siguiente: V: 0,91; E: 0,73; R: 0,92; N: 0,99 y F: 0,73.

Para medir el rendimiento se han utilizado las calificaciones proporcionadas por el centro en: matemáticas, lengua, conocimiento y rendimiento medio.

Hipótesis

Esperamos que los datos confirmen la hipótesis de que la atención está relacionada con la inteligencia, aunque sólo de forma moderada, dado que el test instrumento utilizado para medir la atención no presenta demandas complejas ni de alto nivel. De manera especial se extiende esta aspiración a la atención sostenida en relación con el factor de razonamiento, dada su cercanía con el proceso de coordinación, y a la atención selectiva por su vinculación con la velocidad de procesamiento.

No esperamos que el factor variación correlacione positivamente con la inteligencia, dada su naturaleza estilística o estratégica, con escasa entidad cognitiva.

Asimismo, esperamos que la atención contribuya moderadamente al rendimiento en combinación con otras variables. Especialmente esperamos que la atención selectiva influya notablemente en el rendimiento relacionado con la lengua, dado que este tipo de atención es fundamental para llegar al aprendizaje significativo que exige ineludiblemente la capacidad de separar lo relevante de lo irrelevante a fin de llegar a la comprensión.

Por último, esperamos confirmar la relación entre inteligencia y rendimiento. En cuanto a la intensidad de esa relación esperamos sea superior por parte de los factores verbal, de razonamiento y fluidez, y menos intensa en los factores numérico y espacial cuyo peso, en todo caso, será mayor en el rendimiento de las áreas de matemáticas y conocimiento del medio

Procedimiento

Para la obtención de los datos se aplicaron dos pruebas: P.M.A de Thurstone y d2 de Brickencamp. Ambas se hicieron en el ámbito de la clase regular. Las notas se tomaron, con el permiso reglamentario, del expediente oficial de los alumnos.

Resultados

Los análisis de datos realizados son meramente estadísticos descriptivos bivariados, r de Pearson con el fin de estudiar las correlaciones entre las variables de interés. Para realizarlos, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 16 para Windows.

Relación atención-inteligencia

Se han encontrado las siguientes correlaciones (véase Tabla 1). El factor atencional TOT, es decir, atención selectiva, correlaciona con el factor verbal de inteligencia, con el factor espacial, con el factor de razonamiento y con el PMA total.

El factor de concentración correlaciona con el factor verbal, con el factor espacial, con el razonamiento y con el PMA total.

Por último, el factor variación correlaciona significativamente sólo, y de manera inversa, con el factor espacial.

Como se puede observar en la tabla, hay una clara, aunque moderada, correlación entre inteligencia y atención, especialmente por lo que se refiere a sus dos grandes factores, la atención selectiva y la atención sostenida. El factor VAR, variación o fluctuación atencional, sólo correlaciona con el factor espacial.

| | Verbal | Espacial | Razonamiento | Numérico | Fluidez | PMA |
|------------------------|--------|----------|--------------|----------|---------|--------|
| TOT (At. Selectiva) | .414** | .217** | .315** | .112 | .079 | .401** |
| CON (concentración) | .394** | .272** | .348** | .115 | -.002 | .407** |
| VAR (variación) | -.152 | -.179* | -.053 | -.092 | -.111 | -.131 |

Tabla 1. Relación Atención-inteligencia. * $p < .01$ ** $p < .000$

Relación atención-rendimiento

Los resultados del estudio muestran (véase Tabla 1) que el factor VAR, *variación*, correlaciona significativamente con los cuatro índices de rendimiento: matemáticas, lengua, conocimiento del medio y rendimiento medio (véase Tabla 2). El factor variación expresa el grado de estabilidad o consistencia en el trabajo mental. Concretamente mide la diferencia entre la mayor y menor productividad y por tanto la ausencia o presencia de motivación. Una variación pequeña denotaría un buen rendimiento académico.

El factor TOT de *atención total* (atención selectiva) correlaciona significativamente con el rendimiento en el área de la lengua, donde evidentemente es imprescindible para la comprensión conceptual significativa. Como la atención total mide la efectividad total en la prueba y supone el número total de elementos procesados menos errores, se puede señalar que en el área de lengua, los sujetos más atentos tienen un rendimiento mejor que los escasamente atentos.

El factor CON *concentración* mide el número de elementos relevantes correctamente marcados menos comisiones; es por tanto, el equilibrio entre precisión y velocidad. Equivale, por tanto, a la atención sostenida. Este factor no correlaciona significativamente con ninguno de los tres tipos de rendimiento, ni con el rendimiento medio.

| | Matemáticas | Lengua | C. Medio | Rendimiento medio |
|----------------------|-------------|---------|----------|-------------------|
| TOT At. selectiva | .037 | .166* | .129 | .124 |
| CON Concentración | .019 | .120 | .120 | .097 |
| V Variación | -.197* | -.255** | -.238** | -.256** |

Tabla 2. Relación atención-rendimiento. * $p < .01$ ** $p < .000$

Relación inteligencia-rendimiento

Los datos de la investigación arrojan los siguientes resultados (véase Tabla 3). El factor verbal correlaciona con rendimiento en matemáticas, en lengua, en conocimiento del medio y con rendimiento medio. El factor espacial correlaciona con el rendimiento en el conocimiento del medio. El factor de razonamiento correlaciona con rendimiento en matemáticas, en lengua, en conocimiento del medio y con el rendimiento medio.

El factor numérico correlaciona con rendimiento en conocimiento del medio y con el rendimiento medio. El factor de fluidez verbal correlaciona con rendimiento en matemáticas, en lengua, en conocimiento del medio y con el rendimiento medio. PMA total correlaciona con rendimiento en matemáticas, en lengua, en conocimiento del medio y con el rendimiento medio.

| | Rendimiento | Matemáticas | Lengua | Conocimiento del medio |
|-------------------|-------------|-------------|--------|------------------------|
| Rendimiento medio | | | | |
| Verbal | .270 ** | .380** | .260** | .337** |
| Espacial | .117 | .117 | .148* | .141 |
| Razonamiento | .287** | .358** | .330** | .361** |
| Numérico | .127 | .139 | .182* | .165* |
| Fluidez v. | .195** | .316** | .177* | .255** |
| PMA | .342** | .447** | .376** | .431** |

Tabla 3. Relación Inteligencia-rendimiento. * $p < .01$ ** $p < .000$.

Discusión

Los datos de esta investigación nos permiten dar alguna respuesta a la debatida pregunta sobre la relación entre la atención y la inteligencia. Los tres factores de la atención correlacionan significativamente con diversos factores de la inteligencia, confirmando así otras muchas investigaciones que adoptan esta posición en el debate iniciado hace ya muchos años (Stankov, 1983; Crawford, 1991; Roberts, Beh, Spilsbury & Stankov, 1991; Stankov, Roberts & Spilsbury, 1994; Necka, 1996 ; Oberauer y otros, 2003; Buehner y otros, 2005; Buehner, Krumm, Ziegler y Pluecken, 2006; Burns, Nettelbeck & McPherson, 2009; Steinmayr, Ziegler, & Träuble, 2010).

Tanto el factor TOT, atención selectiva, como el factor CON, atención sostenida, correlacionan positivamente con los factores verbal, espacial, razonamiento y PMA total.

Esas correlaciones son, como esperábamos, de carácter moderado, dado que el instrumento no presentaba a los sujetos tareas demasiado complejas o de alto nivel, como señalaba Schweizer, 2000. Las correlaciones más altas se concentran en los factores verbal, razonamiento y PMA total. Confirman así los estudios de Buehner, Krumm, Ziegler y Pluecken (2006) sobre la cercanía de la atención con la velocidad mental y los procesos de coordinación en el procesamiento. Algo más débiles son, en cambio, las que mantienen con el factor numérico y fluidez verbal.

El factor VAR, variación, está correlacionado con el factor espacial únicamente. Es comprensible, dada su naturaleza estilística o estratégica y su escasa entidad cognitiva.

En lo que respecta a la relación entre atención y rendimiento, los datos confirman parcialmente nuestras aspiraciones en el sentido de que la atención está relacionada con el rendimiento. Así, el factor TOT, atención selectiva o índice de productividad, está significativamente correlacionado con el rendimiento en lengua, aunque sólo sea débilmente. Contrasta así con otras investigaciones donde las correlaciones eran más intensas (González-Castro, Álvarez, Núñez, González-Pienda y Álvarez, 2008; Dean, 2006, Boujon y Quaireau, 1999; León, 2008, Posner 2008; Luo y otros, 2006).

Pero lo que realmente llama la atención es la ausencia de correlación entre el factor CON de concentración atencional, o atención sostenida, y el rendimiento. Posiblemente no sea este tipo de concentración externa, puramente literal, que exige el test d2 (Brickenkamp, 2004) el más indicado para lograr la comprensión significativa del aprendizaje curricular. En este mismo sentido se expresan Colom y otros (2007), al no encontrar correlación entre sus pruebas de atención controlada y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria.

Por otra parte, el factor variación está moderadamente correlacionado con todos los rendimientos, incluido el rendimiento medio. Esto significa que una variación fuerte en el estilo atencional de procesamiento de los estímulos en el aprendizaje produciría resultados negativos, mientras que un estilo atencional consistente sería muy favorable para mejorar el aprendizaje. La utilidad de este dato no se refiere sólo a las fases iniciales del aprendizaje, sino sobre todo, a la fase de evaluación cuando hay que conciliar la velocidad de procesamiento y la calidad de la respuesta. , especialmente en las pruebas objetivas.

Los datos confirman asimismo la relación entre inteligencia y rendimiento. Los datos de la tabla 3 concuerdan con la creencia generalizada de que la inteligencia es el mejor predictor del rendimiento y se acercan a los presentados por Jensen (1981) (correlaciones entre .56/.71 para primaria) aunque son inferiores, si bien sus datos hacían referencia a primaria, en general, y los nuestros corresponden al período final de primaria, y ya sabemos que la correlación descende a medida que ascienden los alumnos en el nivel académico. Concuerdan asimismo con resultados recientes (Colom y otros, 2007) que sitúan la correlación entre inteligencia y rendimiento en torno a .40.

Son especialmente ilustrativas las correlaciones entre los factores verbal, razonamiento y fluidez con los rendimientos curriculares específicos y con el rendimiento medio o general. Lo mismo se puede decir de las correlaciones entre PMA total y el rendimiento tanto específico como general. A la vista de los datos de esta investigación (Tabla 3) parece que los factores de inteligencia que más pesan en el rendimiento son el factor verbal, el factor de razonamiento y el factor de fluidez verbal.

Resulta algo extraño que el factor numérico no correlacione significativamente con el rendimiento en matemáticas y que el espacial lo haga sólo con el conocimiento del medio aunque ahí es donde parece más necesario. Igualmente llaman la atención que no haya diferencias significativas en variables de tanto interés como el género o el curso académico.

En conclusión, se confirman las tres hipótesis, si bien la tercera, la relación atención-rendimiento sólo se confirma de manera parcial y con intensidades muy débiles. El dato es más extraño por cuanto inteligencia y atención correlacionan fuertemente y la inteligencia aparece como uno de los mejores predictores del rendimiento. Quizás, como señalan Steinmayr, Ziegler y Träuble (2010), aunque la inteligencia y la atención están relacionadas, podían explicar cantidades diferentes de varianza en el rendimiento académico. Hasta ahora, sólo unos pocos estudios han investigado si la atención predice el rendimiento por encima y más allá de la inteligencia general (Mayes y Calhoun, 2007). Es un buen tema para investigaciones futuras: aclarar la compleja interacción existente entre inteligencia y atención respecto al rendimiento académico. Y en la base de este interés está no sólo la inquietud intelectual de comprender esa interacción, sino algo mucho más aplicado, descubrir posibles implicaciones educativas a fin de mejorar el rendimiento académico y superar el fracaso escolar.

La investigación presenta algunas limitaciones que se podrían superar en otros estudios. En primer lugar, la utilización del test2 que puede estar más indicado en psicología clínica que en educativa, aunque el índice VAR puede ser de gran utilidad como indicador del equilibrio entre velocidad y precisión dentro del procesamiento o del aprendizaje.

En segundo lugar, debemos ser conscientes del riesgo que supone medir el rendimiento académico únicamente mediante la calificaciones escolares puesto que se ven influidas por muchos factores, algunos de ellos independientes del rendimiento académico que pueden sesgar los datos recogidos en esta variable.

Otra limitación, que será tenida en cuenta en próximos estudios, es no haber incluido la variable memoria de trabajo para comprender mejor la interacción de las tres variables atención, memoria e inteligencia en el complejo proceso del aprendizaje humano.

Notas sobre los autores:

Luz F. Pérez es Catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Aparte de su investigación en los campos generales del área, su centro de interés está repartido a partes iguales entre los dos extremos de los sujetos con necesidades educativas especiales, los alumnos con bajas y altas habilidades. Los libros más destacados son: Diez palabras sobre superdotados, Programas para la mejora de la inteligencia, La aventura de pensar, Educar para el siglo XXI, Niños inteligentes y El Modelo de aprendizaje CAIT. Su interés por el desarrollo de la inteligencia le han llevado a crear dos programas pioneros en España: el Programa BIT para la enseñanza de la tecnología a sujetos con síndrome de Down y el Programa Estrella para el enriquecimiento intelectual de los alumnos con altas habilidades. Correspondencia: luzperez1@psi.ucm.es.

Coral González es Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación principales tienen como núcleo el estudio del rendimiento académico, desde

diferentes enfoques: factores determinantes, evaluación de sistemas educativos y aspectos psicométricos y de medida, en concreto la comparabilidad y equiparación de las puntuaciones en estudios longitudinales.

Correspondencia: cgbarbera@edu.ucm.es

Jesús A. Beltrán es Catedrático Emérito de la Universidad Complutense de Madrid. Premio Nacional de Investigación Educativa. Presidente de la Asociación Nacional de Psicopedagogía. Sus líneas de investigación se centran en Psicología de la Instrucción, Estrategias y procesos de aprendizaje, rol del profesor y aprender con tecnología. Ha escrito más de 40 libros, entre los cuales se pueden señalar: Para comprender la psicología, Psicología de la educación, Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje, Educar para el siglo XXI y Aprender con Internet. Correspondencia: jbeltran@edu.ucm.es.

Referencias

- Álvarez, L., González-Castro, R., Álvarez, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J. y Bernardo, A. (2008). Evaluación y control de la activación cortical en los déficit de atención sostenida. *International Journal of clinical and Health Psychology*, 8, 2, 509-524.
- Beltrán, J. A. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73
- Beltrán, J. A. (2005). Inteligencia, educación y aprendizaje. *Revista de psicología y Educación*, 1,1, 7-16
- Boekaers, M. (1995). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. In D. Saklofske & M. Zeidner. *International handbook of personality and intelligence*. New York: Plenum
- Boujon, Ch. & Quaireau, Ch. (2004) *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.
- Brickenkamp, R. (2004). *Test d2*. Madrid: TEA.
- Buehner, M., Krumm, S. & Pick, M. (2005). Reasoning = working memory = attention. *Intelligence*, 31, 251-272.
- Buehner, M, Krumm, S., Ziegler, M. & Pluecken, T. (2006). Cognitive abilities and their interplay. *Journal of individual differences*, 27, 57- 72.
- Burns, N., Nettelbeck, T. & McPherson, J. (2009). Attention and intelligence. *Journal of individual differences* 30, 1, 44-57.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities*. New York: Cambridge University Press
- Cattell, J. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Colom, R., Escorial, S., Shih, P. Ch, & Privado, J. (2007). Fluid intelligence, memory span, and temperament difficulties predict academic performance of young adolescents. *Personality and individual differences*, 42, 1503-1514.
- Crawford, J.D. (1991). The relationship between tests of sustained attention and fluid intelligence. *Personality and Individual Differences*, 12, 599-611.
- Dean, S. (2006). *Understanding and achievement gap: Exploring the relationship between attention, working memory and academic achievement, a dissertation*. University of Pennsylvania.

- Fernández, M.P., Beltrán, J.A. y Martínez, R. (2001). Entrenamiento en estrategias de selección, organización y elaboración en alumnos de 1º de la ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 279-296
- Fernández, M.P., Martínez, R. y Beltrán J. A. (2001b). Efectos de un programa de estrategias de aprendizaje. *Revista Española de pedagogía*, 219, 229-250
- Fernández Castillo, A. & Gutiérrez Rojas, M.E. (2009). Selective attention, anxiety, depressive symptomatology and academic performance in adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 17, 1, 49-76.
- Fogarty, G. & Stankov, L. (1988). Abilities involved in performance on competing tasks. Personality and individual differences, 9, 35-49.
- Gagne, F. & St. Pere, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, 71-100.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21 st century* New York: Basic Books
- Gardner, H. Inteligencias multiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1),17-25.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Basic Books.R
- Jensen, A.R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Wesport, CT: Praeger.
- Jensen A.R. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 33, 1-123.
- Kuncel, N., Hewzlett, S.A., & Ones, D.S. (2001). A comprehensive graduate record examination: implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127, 162-181.
- Kuncel, N. Hewzlett, L. & Ones, D.S. (2004). Academic performance. Career potential, creativity and job performance: can one construct predict them all? *Journal of personality and Social Psychology*, 86, 148-161.
- Lansman, M., & Hunt,E. (1982). Individual differences in secondary task performance. *Memory and Cognition*, 10, 10-24.
- León, B. (2008) Atención plena y rendimiento académico *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3), 17-26.
- Luo, D., Thompson, L. A. & Detterman, D.K. (2006). The criterion validity of task of basic cognitive processes. *Intelligence*, 34, 79-120.
- Luo, D., Thompson, L. A. & Detterman, D. K. (2003). The causal factor underlying correlation between psychometric and scholastic performance. *Intelligence*, 31, 67-83.
- Metha, P & Kumar, D. (1985). Relationships of academic chievement with intelligence, personality, adjustment, study habits and academic motivation. *Journal of personality and Clinical Studies*, 1, 57-68.
- Necka, E. (1996). The attentive mind: intelligence in relation to selective attention, sustained attention and dual task performance. *Polish Psychological Bulletin*, 27, 3-24.
- Nisbett , R.E. (2009). *Intelligence and how to get it. Why schools and culture count*. W.W. Norton & Company.
- Oberauer, K., Sub, H.M., Wilhelm, O., & Wittmann, W.W. (2003). The multiple faces of working memory. *Intelligence.*, 31, 167-193.
- Okoye, N.S. (2009). The interaction of selective attention and cognitive development on achievement in Nigerian Secondary School Genetics. *College Student Journal*, 43, (1), 221-227.

- Petrides, K.V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N. & Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic performance and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 75-239-255.
- Pérez, L. F., Beltrán, J.A. y Sánchez, E. (2006). Un programa de entrenamiento para la mejora de los déficit en personas con síndrome de Down. *Psicothema*, 18, 531-536.
- Pérez, L.F., Beltrán, J.A. y Adrados, J. (2007). Gender differences in intelligence and achievement in gifted spanish children. *Gifted and Talented International*, 22 (2), 95-104
- Pérez, L.F. y Beltrán, J.A. (2008). A spanish intervention programme for students with special education needs: effects on intellectual and academic achievement. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 147-156.
- Posner, M. & Rothbarth, M.K. (2008). *Educating the human brain*. Washington: APA.
- Roberts, R.D., Beh, H., Spilsbury, G. & Stankov, L. (1991). Evidence for an attentional model of human intelligence using the competing task paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12, 445-455.
- Rockstroh, S. & Schweizer, K. (2001). The contribution of memory and attention process to cognitive abilities. *Journal of General Psychology*, 128, 30-42.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: McMillan.
- Stankov, L., Roberts, R. & Spilsbury, G. (1994). Attention and speed of test-taking in intelligence and aging. *Personality and Individual Differences*, 17, 273-284.
- Stankov, L. (1983). Attention and intelligence. *Journal of educational psychology*, 75 (4), 471-490.
- Steinmayr, R., Ziegler, M. & Träuble, B. (2010). Do intelligence and sustained attention interact in predicting academic achievement?. *Learning and Individual differences*, 20, 14-18
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond I.Q. A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sweizer, K., Zimmermann, P & Koch, W. (2000). Sustained attention, intelligence and the crucial role of perceptual processes. *Learning and individual Differences*, 12, 271-286.
- Tejedor, J., González-González, S. y García-Señorán, M. M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 123-132.
- Thurstone, L.L. (1938). Primary mental abilities. *Psychometer*. Monog.1
- Toolouse, E. y Piéron, H. (1998). *Prueba perceptiva de atención*. Madrid: TEA
- Walberg, H.J., Strykowski, B.F., Rovai, E. & Hung, S.S. (1984). Exceptional Performance. *Review of Educational Research*, 54 (1), 87-112.
- Zeidner, M. & Mathews, G. (2000). Intelligence and personality. In R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 581-610.). New York: Cambridge University Press.

Recibido: 20/09/2009

Aceptado: 18/10/2009

La comprensión de textos en alumnos de segundo de la ESO y su influencia en los resultados que obtienen en Lengua y Matemáticas: estudio empírico.

María Isabel Jiménez González y Víctor Santiuste Bermejo

Universidad Complutense de Madrid

Resumen: Esta investigación surge de la constatación de los déficits de comprensión lectora que se producen en el alumnado de 1º y 2º de ESO y los pobres resultados obtenidos tanto en Lengua como en Matemáticas. Esto ha sido reconocido, una y otra vez, por las distintos organismos responsables de la educación tanto a nivel local como nacional e internacional- (PISA, Informes de Inspección, datos de las Consejerías de Educación Autonómicas, Informes de Evaluación del Profesorado en los propios centros). El estudio, en su parte teórica, tiene una doble fundamentación: lingüística y de comprensión lectora. En la parte empírica se analizan los datos obtenidos en las evaluaciones de Lengua y Matemáticas por 218 alumnos de 2º curso de la ESO en dos IES de la Comunidad de Madrid: uno urbano y otro rural. Estos datos se confrontan con los resultados conseguidos en la prueba PROLEC-SE sobre comprensión lectora. Se tienen en cuenta, fundamentalmente, dos niveles de comprensión: el nivel literal y el nivel inferencial. También se han introducido otras variables por su posible influencia en dichos resultados como son género, condición de inmigrante, condición de repetidor y tipo de centro. Una vez comprobada la correlación entre comprensión lectora y rendimiento académico podemos deducir, con suficiente consistencia, que la hipótesis principal de nuestro trabajo queda ampliamente confirmada: La comprensión lectora influye decisivamente en los resultados obtenidos por los alumnos de 2º de ESO tanto en Lengua como en Matemáticas. Por tanto la comprensión es el elemento fundamental para conseguir el objetivo educativo que son las competencias.

Palabras clave: generativismo, lectura interactiva comprensión, comprensión literal, comprensión inferencial, competencia lingüística, competencia matemática.

Abstract: This research arises from the verification of the deficits of reading comprehension that take place in the student of 1º and 2º of ESO and the proved poor obtained results so much in Language as in Mathematics. This has been recognized, again and again, for different responsible organisms for the national and international education level, Report of Inspection, Information of the Autonomias, Formless Councils of Education of Evaluation of the Professorship in the own centers. The study, in its theoretical part, has a double foundation: linguistics and reading comprehension. In the empirical part there is analyzed

the information obtained in the evaluations of Language and Mathematical for 218 pupils of 2 ° of ESO in two IES of the Community of Madrid: the urban and the rural one. This information confronts with the results obtained in the test PROLEC-SE on reading comprehension. Two levels of comprehension are born in mind, fundamentally: the literal level and the inferencial level. Also other variables have got for its possible influence in sayings proved like are genre, immigrant's condition, repeater's condition and type of center. Once verified the correlation between reading comprehension and academic performance, we can deduce, with sufficient consistency that the principal hypothesis of our work remains widely confirmed: The reading comprehension influences decisively the results obtained by the pupils of 2 ° of ESO both Language and Mathematics. Therefore the comprehension is the fundamental element to obtain the educational aim of competences.

Key words: Generativism, Interactive reading comprehension, Literal comprehension, Inferencial comprehension, Linguistic competence, Mathematical competence.

Fundamentación teórica

Esta investigación tienen una doble fundamentación: lingüística y de comprensión lectora. En la fundamentación lingüística no se puede prescindir de las propuestas del generativismo de Chomsky (1957), de las teorías de modularidad de J. Fodor (1982) y de la aprendibilidad de Pinker (1995). Ellos se reconocen deudores de lingüistas españoles precursores de sus reflexiones como Francisco Sánchez de Brozas “El Brocense” (1522-1600) y Juan Huarte de San Juan (1529-1588). En el ingenio ve Chomsky la potencia interior generativa y profunda. El ingenio es un título acreditativo de una capacidad lingüística innata que se expresa en competencias. El individuo expresa en la palabra, hablada y comprendida, su código genético. En lo que respecta a la fundamentación de los procesos implicados en la comprensión lectora sigue siendo clave el “modelo interactivo de lectura”, la teoría de los esquemas de Rumerhald (1977), la tipología textual y las macro y microestructuras de Van Dijk y Kintsch (1978), la memoria de trabajo de Baddeley (1986) y la metacompreensión de Ambruster y Brown (1984).

Estudio empírico

Hipótesis inicial y objeto de estudio

La hipótesis inicial tiene en cuenta los factores que intervienen en la competencia lingüística y la lectura comprensiva, verificando asimismo, si la comprensión lectora condiciona el aprendizaje y el rendimiento matemático de los alumnos. La conducta lingüística y la competencia correspondiente incluyen tanto el lenguaje habitual (comprensión de textos) como el lenguaje formal (textos matemáticos). Nos centraremos en los niveles superiores de comprensión (inferencias y metacompreensión), no abordando niveles básicos como la percepción o decodificación.

Se hace referencia a la competencia matemática como capacidad del alumnado para comprender el lenguaje matemático y su aplicación en la vida cotidiana, así como las

habilidades relacionadas con la solución de problemas académicos y profesionales. Se intenta poner de manifiesto la importancia que para la competencia matemática tiene la posesión de un vocabulario rico y un conocimiento sustancial de las reglas gramaticales, fonéticas, y ortográficas.

Campo de investigación

Este diseño de investigación aplica las teorías sobre comprensión lectora e intenta profundizar en los procesos cognitivos y metacognitivos que facilitan o dificultan la interacción texto-lector. Afirmamos que la comprensión de textos es un elemento matemagénico que afecta al desarrollo de la competencias tanto lingüísticas como matemáticas. El estudio empírico que se ha llevado a cabo en contextos diversos de la Comunidad de Madrid, evidencia la necesidad de incorporar la temática de la comprensión en las distintas áreas curriculares, tanto de forma transversal como con dedicación explícita. Este es el camino para la mejora de los resultados académicos y el desarrollo de competencias necesarias a lo largo de la vida.

El campo de investigación se concreta en la comprobación experimental de la influencia que la comprensión lectora y la competencia lingüística pueden tener en relación con el rendimiento obtenido por los alumnos de 2º de ESO en Lengua y Matemáticas. Ambas materias constituyen las dos ruedas que, en torno al eje de la comprensión lingüística, permiten el avance del aprendizaje y la adquisición de las competencias necesarias. No cabe aprendizaje en profundidad sin un acto estricto de comprensión lingüística y de los textos con los que el alumno debe enfrentarse en sus aprendizajes.

Además el estudio sobre la comprensión y su relación con los resultados académicos en Lengua y Matemáticas puede tener relación con variables como el género, la condición de inmigrante, la condición de repetidor, el centro de estudio y la estructura de texto que cobran importancia en el contexto social del alumno. Los alumnos intentan adquirir conocimientos, comunicar sus ideas o representar su mundo a través de un código lingüístico y matemático en la vida real y cotidiana, aún cuando esto le pase inadvertido al propio sujeto.

Por consiguiente en este estudio confluyen tres aspectos básicos: fundamentación teórica, análisis empírico y experiencia docente. Consideramos que este diseño triangular puede aportar datos a tener en cuenta para la construcción de competencias lingüísticas y matemáticas en los momentos sensibles de 1º y 2º de la ESO.

Método

Instrumentos de evaluación

Dos han sido los instrumentos utilizados: por un lado se han recogido, en dos institutos de la Comunidad de Madrid, las calificaciones escolares obtenidas por alumnos de 2º de ESO en Lengua y Matemáticas en las tres evaluaciones del curso 2007-2008. Por otro lado se ha aplicado a esos mismos alumnos la batería PROLEC-SE. La prueba está destinada a la evaluación de los alumnos desde 5º de Primaria hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria. El motivo de esta elección, es, por ser la que más se ajusta al enfoque sobre nuestra

concepción de comprensión lingüística. Es por lo tanto una batería concebida no sólo para evaluar la comprensión lectora sino sobre todo los distintos procesos cognitivos implicados. Así se distingue entre problemas de descifrado y niveles de comprensión. Estos últimos son los que se han tenido en cuenta. Otras pruebas, que se pueden utilizar eficazmente, ponen más énfasis en otros aspectos y cuidan más la evaluación del producto que el propio proceso de comprensión.

En lo relativo a los procesos semánticos, la prueba tiene dos partes: la primera presenta dos textos expositivos que los sujetos tienen que leer. Después se les retiran los textos y se les hacen 10 preguntas para cada texto, la mitad de ellas de tipo literal, que pueden contestar con ayuda de la memoria, y la otra mitad de tipo inferencial, que sólo se pueden responder si han comprendido el texto y son capaces de hacer las inferencias correspondientes. En la segunda parte se les presenta un esquema incompleto referido a un texto, para que lo completen. El esquema presenta 22 huecos por cubrir. La idea es medir la comprensión mediante tres procedimientos distintos: capacidad para recordar el texto, capacidad para realizar inferencias y capacidad para realizar esquemas del texto.

En cuanto a los criterios de corrección, se valora con 1 punto, la respuesta del alumno que contenga la idea principal del criterio de corrección y con 0 puntos si la respuesta es excesivamente vaga, imprecisa o no responde a la idea del criterio.

Procedimiento

Como paso previo a la aplicación se efectuó una información a los equipos directivos, orientadores y profesores de los dos Institutos. Posteriormente se procedió a informar a los padres. La elección de los cinco grupos de alumnos se realizó al azar.

La aplicación de la prueba se realizó de manera colectiva, en días distintos y durante las dos primeras sesiones de la mañana (de 8:30 a 9:20 y de 9:25 a 10:15), por considerarse que podían obtener un mejor rendimiento

Participantes

La muestra ha estado formada por un total de 218 alumnos de 2º curso de ESO. De estos, 125 cursan sus estudios en un instituto de la zona norte de Madrid-Capital y los otros 93 están escolarizados en un IES situado en zona limítrofe de la Comunidad de Madrid en el Área Territorial de Madrid-Este.

Del total del alumnado que ha realizado la prueba, en el IES de Madrid-Capital 66 alumnos pertenecen al género masculino y 58 al género femenino. En el IES de la zona Este, 45 alumnos son chicos y 48 son chicas. Por lo tanto como podemos observar en la tabla y en el gráfico siguiente el tanto por ciento de alumnado de género masculino es mayor en el IES de zona urbana que en el IES de la zona rural: 53, 23% frente a un 48,39%. Sin embargo en este IES rural es mayor el porcentaje de alumnos de género femenino: 51,61% frente a un 46,77% en el IES urbano. El porcentaje de de alumnos que han repetido 2º de ESO en el IES de zona urbana es el 12%. El 88% de la muestra cursan 2º por primera vez. En el IES situado en la zona rural, el 26,88 % son alumnos repetidores, frente al 73,12 % que no han repetido. El

número de alumnos inmigrantes es mayor en el IES de Madrid-Capital, que en el IES de la DAT –Este: concretamente un 15,2% frente a un 10,8%.

| Instituto | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|----------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| IES Madrid-Capital. | Válidos | Masculino | 66 | 52,8 | 53,2 | 53,2 |
| | | Femenino | 58 | 46,4 | 46,8 | 100,0 |
| | | Total | 124 | 99,2 | 100,0 | |
| | Perdidos | Sistema | 1 | 0,8 | | |
| | Total | | 125 | 100,0 | | |
| IES Madrid-Este | Válidos | Masculino | 45 | 48,4 | 48,4 | 48,4 |
| | | Femenino | 48 | 51,6 | 51,6 | 100,0 |
| | | Total | 93 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 1. Género.

| Instituto | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|--------------------|---------|-------|------------|------------|----------------------|
| IES Madrid-Capital | Válidos | No | 110 | 88,0 | 88,0 |
| | | Sí | 15 | 12,0 | 100,0 |
| | | Total | 125 | 100,0 | |
| IES Madrid-Este | Válidos | No | 68 | 73,1 | 73,1 |
| | | Sí | 25 | 26,9 | 100,0 |
| | | Total | 93 | 100,0 | |

Tabla 2. Repetidores.

| Instituto | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|--------------------|---------|-------|------------|------------|----------------------|
| IES Madrid-Capital | Válidos | No | 106 | 84,8 | 84,8 |
| | | Sí | 19 | 15,2 | 100,0 |
| | | Total | 125 | 100,0 | |
| IES Madrid-Este | Válidos | No | 83 | 89,2 | 89,2 |
| | | Sí | 10 | 10,8 | 100,0 |
| | | Total | 93 | 100,0 | |

Tabla 3: Inmigrantes

Hipótesis principal

La comprensión lectora influye decisivamente en los resultados obtenidos por los alumnos de 2º de ESO en Lengua y Matemáticas.

Aplicación de las pruebas: estudio descriptivo

El estudio estadístico se lleva a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 16.0. Se comienza con el análisis descriptivo de los estudiantes que han participado en la prueba, que se ha hecho por separado para los dos centros. Se han analizado, como variables, para comprobar su posible relación con el rendimiento, el género de los estudiantes, si son o no repetidores y, finalmente, si pertenecen al colectivo inmigrante.

En la siguiente tabla las variables de rendimiento reflejan las medidas de tendencia central (media, mediana y moda). También se incluyen estadísticos de dispersión (desviación típica, puntuaciones mínima y máxima que obtienen los alumnos así como los percentiles o estadísticos de posición) y se lleva a cabo un análisis de los resultados en Lengua y Matemáticas en las dos evaluaciones parciales ordinarias y en la Evaluación Final.

| | | Lengua 1ª Evalua- ción | Lengua 2ª Evalua- ción | Lengua Evalua- ción final | Mat. 1ª Evalua- ción | Mat. 2ª Evalua- ción | Mat. Evalua- ción final |
|-------------|----------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| N | Válidos | 216 | 218 | 218 | 218 | 218 | 218 |
| | Perdidos | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 4,69 | 4,93 | 4,92 | 5,02 | 4,59 | 4,42 |
| Mediana | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Moda | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Desv. típ. | | 2,09 | 2,29 | 2,33 | 1,97 | 2,25 | 2,22 |
| Mínimo | | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Máximo | | 9 | 10 | 10 | 9 | 10 | 10 |
| Percentiles | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| | 5 | | | | | | |
| | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | 0 | | | | | | |
| | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | 5 | | | | | | |

Tabla 4: Estudio descriptivo de las variables de rendimiento en Lengua y Matemáticas.

Las tablas 5 y 6 presentan las puntuaciones obtenidas por los alumnos en la Evaluación Final de Lengua y en la Evaluación Final de Matemáticas.

| | Frec. | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 1,00 | 25 | 11,5 | 11,5 |
| | 2,00 | 17 | 7,8 | 19,3 |
| | 3,00 | 15 | 6,9 | 26,1 |
| | 4,00 | 18 | 8,3 | 34,4 |
| | 5,00 | 61 | 28,0 | 62,4 |
| | 6,00 | 35 | 16,1 | 78,4 |
| | 7,00 | 16 | 7,3 | 85,8 |
| | 8,00 | 16 | 7,3 | 93,1 |
| | 9,00 | 8 | 3,7 | 96,8 |
| | 10,00 | 7 | 3,2 | 100,0 |
| Total | 218 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5: Evaluación Final de Lengua.

Un 28% de la muestra analizada ha obtenido una puntuación de 5 puntos. Se observa que el 34,4% de los alumnos obtienen puntuaciones inferiores a 5 puntos mientras que el resto obtiene calificaciones superiores a ese valor (65,6%).

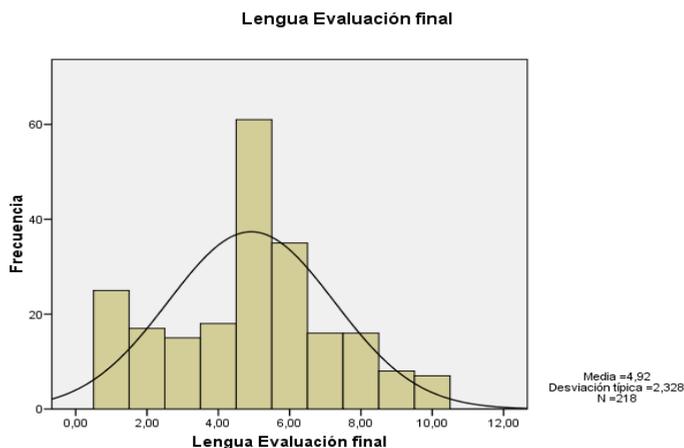


Figura 1. Lengua evaluación final.

La puntuación que obtienen el mayor número de sujetos es de 5 puntos (61 sujetos). Le siguen los alumnos que han obtenido una puntuación de 6 puntos (35 alumnos).

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 1,00 | 31 | 14,2 | 14,2 |
| | 2,00 | 17 | 7,8 | 22,0 |
| | 3,00 | 27 | 12,4 | 34,4 |
| | 4,00 | 28 | 12,8 | 47,2 |
| | 5,00 | 52 | 23,9 | 71,1 |
| | 6,00 | 25 | 11,5 | 82,6 |
| | 7,00 | 19 | 8,7 | 91,3 |
| | 8,00 | 10 | 4,6 | 95,9 |
| | 9,00 | 7 | 3,2 | 99,1 |
| | 10,00 | 2 | ,9 | 100,0 |
| Total | 218 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 6. Evaluación Final de Matemáticas.

Es posible afirmar que el 23,9% de los sujetos analizados, ha obtenido una puntuación de 5 puntos. Haciendo referencia al porcentaje acumulado se observa que el 47,2% de los alumnos obtienen puntuaciones inferiores a 5 puntos mientras que el resto obtiene calificaciones superiores a ese valor (52,8%).

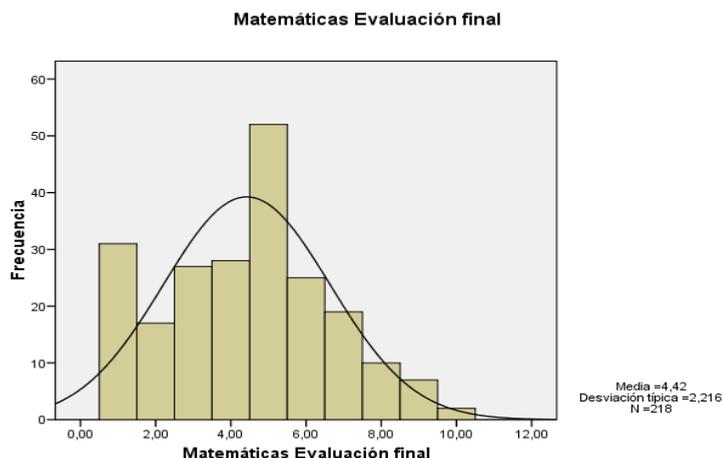


Figura 2. Matemáticas evaluación final.

Se visualizan las frecuencias para cada variable del histograma. El valor modal o de mayor frecuencia es la puntuación más repetida, es decir 5 puntos, (52 sujetos). Los alumnos con una puntuación de 4 puntos son 28.

Realizado el estudio descriptivo de las variables de rendimiento en Lengua y matemáticas, continuamos con el estudio descriptivo de las niveles de de comprensión medidos por la batería PROLEC-SE: Comprensión Literal, Comprensión Inferencial, Puntuación Total y Estructura de un Texto, utilizándolas como variables independientes. Se realiza después un

examen de estas mismas variables, categorizadas, es decir, se ha clasificado a los estudiantes en intervalos, agrupándolos en puntuación baja (0 a 33%), media (34 a 66%) y alta (67 a 100%).

| | | Comprensión Literal ESQ/PAP | Comprensión Inferencial ESQ/PAP | Estructura del texto | Puntuación Total PROLEC |
|-------------|----------|-----------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| N | Válidos | 218 | 217 | 217 | 218 |
| | Perdidos | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Media | | 6,39 | 5,80 | 13,89 | 12,21 |
| Mediana | | 7 | 6 | 15 | 13 |
| Moda | | 8 | 8 | 19 | 15 |
| Desv. típ. | | 2,39 | 2,55 | 5,29 | 4,60 |
| Mínimo | | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Máximo | | 10 | 10 | 22 | 20 |
| Percentiles | 25 | 5 | 4 | 10 | 9 |
| | 50 | 7 | 6 | 15 | 13 |
| | 75 | 8 | 8 | 18 | 16 |

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las variables del PROLEC-SE.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válidos | ,00 | 3 | 1,4 | 1,4 | 1,4 |
| | 1,00 | 6 | 2,8 | 2,8 | 4,1 |
| | 2,00 | 7 | 3,2 | 3,2 | 7,3 |
| | 3,00 | 14 | 6,4 | 6,4 | 13,8 |
| | 4,00 | 19 | 8,7 | 8,7 | 22,5 |
| | 5,00 | 19 | 8,7 | 8,7 | 31,2 |
| | 6,00 | 31 | 14,2 | 14,2 | 45,4 |
| | 7,00 | 35 | 16,1 | 16,1 | 61,5 |
| | 8,00 | 39 | 17,9 | 17,9 | 79,4 |
| | 9,00 | 32 | 14,7 | 14,7 | 94,0 |
| | 10,00 | 13 | 6,0 | 6,0 | 100,0 |
| Total | 218 | 100,0 | 100,0 | | |

Tabla 8. Puntuaciones en la subprueba Comprensión Literal.

En la muestra analizada, un 8,7% del alumnado ha obtenido una puntuación de 5 puntos. Se observa que el 22,5% de los alumnos obtienen puntuaciones inferiores a 5 puntos mientras que el resto obtiene calificaciones superiores a ese valor (77,5%).

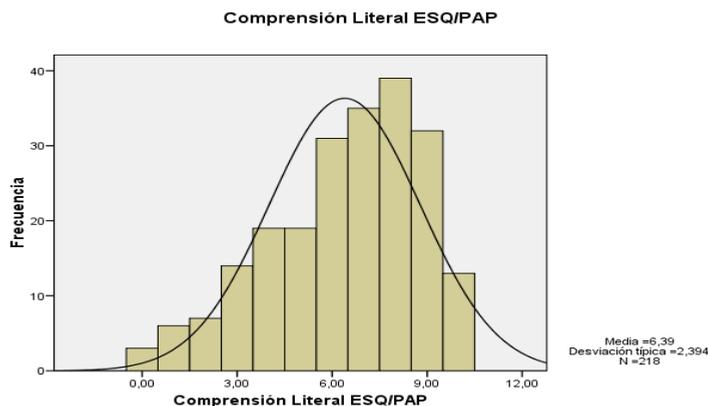


Figura 3. Comprensión Literal ESQ/PAP.

Se observa un incremento en las puntuaciones altas obtenidas por los alumnos en esta dimensión de la prueba referida a la Comprensión Literal. Son 39 los alumnos que obtienen 8 puntos. Le siguen 35 alumnos que obtienen 7 puntos. 32 alumnos obtienen 9 puntos (por lo tanto 62,7% obtienen puntuaciones medias y altas). Esto hace aumentar el valor de la media (6,39).

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | ,00 | 6 | 2,8 | 2,8 | 2,8 |
| | 1,00 | 10 | 4,6 | 4,6 | 7,4 |
| | 2,00 | 14 | 6,4 | 6,5 | 13,8 |
| | 3,00 | 14 | 6,4 | 6,5 | 20,3 |
| | 4,00 | 23 | 10,6 | 10,6 | 30,9 |
| | 5,00 | 19 | 8,7 | 8,8 | 39,6 |
| | 6,00 | 26 | 11,9 | 12,0 | 51,6 |
| | 7,00 | 37 | 17,0 | 17,1 | 68,7 |
| | 8,00 | 42 | 19,3 | 19,4 | 88,0 |
| | 9,00 | 20 | 9,2 | 9,2 | 97,2 |
| | 10,00 | 6 | 2,8 | 2,8 | 100,0 |
| Total | | 217 | 99,5 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 1 | ,5 | | |
| Total | | 218 | 100,0 | | |

Tabla 9. Puntuaciones en la subprueba de Comprensión Inferencial.

Se analiza en segundo lugar la Comprensión Inferencial, medida igualmente a través de dos textos expositivos. Considerando estos resultados es posible afirmar que de la muestra analizada, un 8,7% del alumnado ha obtenido una puntuación de 5 puntos. Se observa que el

30,9% de los alumnos obtienen puntuaciones inferiores a 5 puntos mientras que el resto obtiene calificaciones superiores a ese valor (69,1).

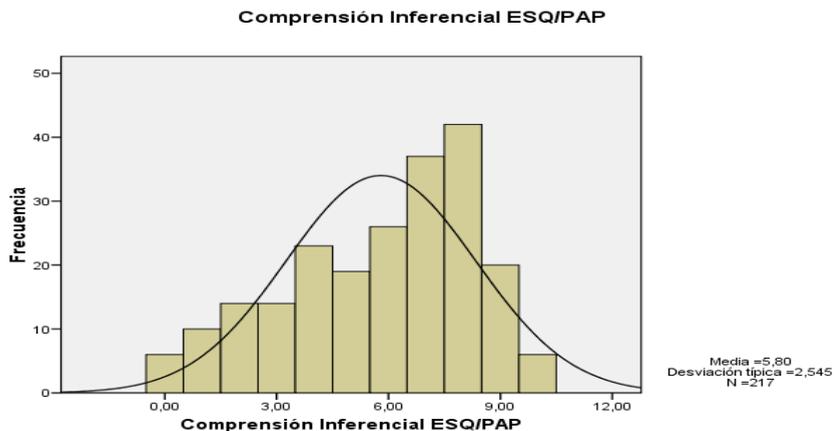


Figura 4. Comprensión Inferencial ESQ/PAP.

De los datos obtenidos en las respuestas sobre la Estructura del Texto, se observa un incremento en las puntuaciones altas obtenidas por los alumnos en esta dimensión. 42 sujetos obtienen 8 puntos, seguidos de 37 sujetos con 7 puntos. 20 sujetos obtienen 9 puntos. Es decir un 60,36 %, obtienen puntuaciones altas. De nuevo esto hace aumentar el valor de la media (5,80).

Analizando los resultados, es posible afirmar que de la muestra analizada, un 32,7% obtiene puntuaciones bajas (71 sujetos). Se observa que el 67,3 % de los alumnos obtienen puntuaciones medias y altas (146 sujetos).

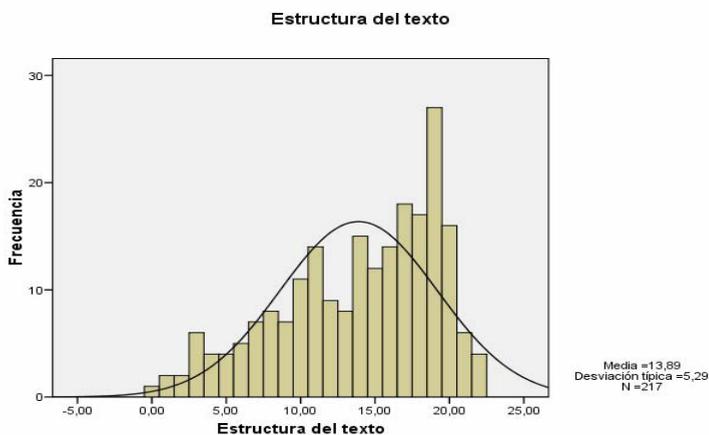


Figura 5. Estructura del texto.

Se observa una distribución asimétrica dentro del recorrido de los datos, con un pico descentrado respecto al rango de datos. Puntuaciones altas entre las frecuencias 17 y 19. 18 sujetos obtienen 17 puntos; 27 alumnos obtienen 19; 16 sujetos obtienen 20,00 puntos. Las

puntuaciones que agrupan del 67 al 100% de los sujetos (puntuaciones altas), son en este caso el 40,55 %.

Análisis correlacional

Tratando de conocer empíricamente la existencia de algún tipo de relación entre las variables individuales de la prueba de la comprensión lectora PROLEC-SE y las variables de rendimiento en Lengua y Matemáticas de los alumnos, se han calculado los índices de correlación de Pearson.

Correlación entre comprensión y resultados en Lengua y Matemáticas

El primer supuesto estudia las correlaciones entre las puntuaciones en Comprensión lectora y los resultados en rendimiento en las diferentes evaluaciones de Lengua y Matemáticas.

| | | Comprensión Literal | Comprensión Inferencial | Estructura del texto | Puntuación Total PROLEC |
|-------------------------|---|------------------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Lengua 1ª | | 0,27** | 0,29** | 0,27** | 0,30** |
| Evaluación | N | 216 | 215 | 215 | 216 |
| Lengua 2ª | | 0,34** | 0,36** | 0,39** | 0,37** |
| Evaluación | N | 218 | 217 | 217 | 218 |
| Lengua | | 0,33** | 0,34** | 0,37** | 0,36** |
| Evaluación final | N | 218 | 217 | 217 | 218 |

Tabla 11. Correlación entre Comprensión Lectora y rendimiento en Lengua. **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Cuando se considera la puntuación total en Comprensión Lectora obtenida por los alumnos en las pruebas del PROLEC-SE y los resultados obtenidos por los alumnos en las evaluaciones de Lengua, observamos una correlación estadísticamente significativa y positiva.

| | | Comprensión Literal | Comprensión Inferencial | Estructura del texto | Puntuación Total PROLEC |
|-------------------------|-----------|------------------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Matemáticas | 1ª | 0,37** | 0,34** | 0,44** | 0,38** |
| Evaluación | N | 218 | 217 | 217 | 218 |
| Matemáticas | 2ª | 0,40** | 0,36** | 0,39** | 0,41** |
| Evaluación | N | 218 | 217 | 217 | 218 |
| Matemáticas | | 0,38** | 0,33** | 0,34** | 0,38** |
| Evaluación final | N | 218 | 217 | 217 | 218 |

Tabla 12. Correlaciones entre Comprensión lectora y rendimiento en Matemáticas. **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La misma tendencia se observa entre la comprensión lectora y el rendimiento en la evaluación de Matemáticas que correlacionan con una puntuación total de 0,38. Una y otra tabla muestran el nivel de comprensión lectora que tiene una influencia significativa en el rendimiento académico tanto en el área de Lengua como en la de Matemáticas.

Estudio inferencial

Con el objetivo de averiguar qué variables relacionadas con las características de los estudiantes (género, repetidores, inmigrantes, centro de estudio), están influyendo tanto en comprensión lectora como en las variables de rendimiento (Lengua y Matemáticas) y poder aislar esos efectos, se lleva a cabo un análisis inferencial. Se ha analizado, en primer lugar, la influencia de las características personales de los alumnos y de centro sobre el rendimiento en comprensión lectora, y en segundo lugar, si esas características individuales influyen en el rendimiento en Lengua y Matemáticas. En una tercera parte de este estudio inferencial expondremos la posible correlación entre los datos obtenidos mediante la prueba PROLEC-SE, es decir los niveles de comprensión, y los resultados en el rendimiento en Lengua y Matemáticas.

Se ha llevado a cabo un Análisis de Covarianza (ANCOVA), con la finalidad de verificar si existen diferencias significativas en el rendimiento en Lengua y Matemáticas en función del nivel de Comprensión Lectora de los alumnos, reflejada en la puntuación obtenida en las diferentes dimensiones del PROLEC-SE. Se han eliminado los posibles efectos de las variables que hacen referencia a las características del alumnado y que pueden estar produciendo una variación en el rendimiento. Se finaliza este estudio empírico con un Análisis de Regresión Múltiple, que nos va a permitir consolidar más los resultados obtenidos anteriormente. Tomamos como predictores las dimensiones evaluadas y como criterio el rendimiento obtenido por los alumnos en Lengua y Matemáticas.

Análisis de la influencia de las variables individuales y de centro sobre el rendimiento en comprensión lectora

Este apartado trata de verificar las hipótesis y en qué medida las variables relativas a los alumnos y al centro ejercen un efecto significativo sobre la comprensión y el rendimiento académico. Las variables dependientes utilizadas están constituidas por las dimensiones de la batería. Las variables independientes consideradas son: género, condición de inmigrante, condición de repetidor y centro de estudio.

Relación género y comprensión

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en comprensión lectora, atribuibles al sexo del alumnado.

Hipótesis alterna: Sí existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en comprensión lectora, atribuible al sexo del alumnado.

| | Género | N | Media | Desviación típica | Error típico de la media |
|---------------------------------|-----------|-----|-------|-------------------|--------------------------|
| Comprensión Literal ESQ/PAP | Masculino | 111 | 6,58 | 2,078 | 0,197 |
| | Femenino | 106 | 6,24 | 2,675 | 0,26 |
| Comprensión Inferencial ESQ/PAP | Masculino | 110 | 5,95 | 2,43 | 0,232 |
| | Femenino | 106 | 5,66 | 2,669 | 0,259 |
| Estructura del texto | Masculino | 111 | 13,68 | 4,638 | 0,44 |
| | Femenino | 105 | 14,08 | 5,919 | 0,578 |
| Puntuación Total PROLEC | Masculino | 111 | 12,56 | 4,173 | 0,396 |
| | Femenino | 106 | 11,9 | 5,003 | 0,486 |

Tabla13. Variable género y niveles de comprensión.

Las medias en comprensión lectora son ligeramente superiores en los hombres que en las mujeres 6,58/6,24 en C. Literal; 5,95/5,66, en C. inferencial; No así en Estructura de un Texto: 13,68/14,08. Los estadísticos de contraste posteriores muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas por los alumnos en Comprensión Lectora, tanto en la puntuación total como en las diferentes dimensiones del PROLEC-SE atribuibles al sexo de los alumnos, según lo recoge la prueba de Levene para la igualdad de varianzas (0,004 en C. Literal; 0,002 en E. Texto; 0,027 en Puntuación Total. Es decir se acepta la Hipótesis nula, el sexo no está produciendo un efecto diferencial en comprensión lectora.

Relación condición de inmigrante y comprensión

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en comprensión lectora, atribuibles a la condición de inmigrante del alumnado.

Hipótesis alterna: Sí existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en comprensión lectora, atribuible a la condición de inmigrante del alumnado.

| | Inmigrante | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|-------------------------|------------|-----|-------|-----------------|------------------------|
| Comprensión Literal | No | 189 | 6,4 | 2,385 | 0,173 |
| ESQ/PAP | Sí | 29 | 6,38 | 2,499 | 0,464 |
| Comprensión Inferencial | No | 188 | 5,86 | 2,56 | 0,187 |
| ESQ/PAP | Sí | 29 | 5,41 | 2,457 | 0,456 |
| Estructura del texto | No | 188 | 14,11 | 5,33 | 0,389 |
| | Sí | 29 | 12,48 | 4,874 | 0,905 |
| Puntuación Total | No | 189 | 12,28 | 4,591 | 0,334 |
| PROLEC | Sí | 29 | 11,79 | 4,731 | 0,879 |

Tabla14. Variable inmigrante y niveles de comprensión.

En relación con la *variable inmigrante* y el rendimiento en Comprensión Lectora, se constata que el ser o no ser inmigrante no produce un efecto diferencial sobre la puntuación obtenida por los alumnos. La prueba de Levene para la igualdad de varianzas señala los siguientes valores: C. Literal 0,671; C. Inferencial, 0,662; E. Texto 0,776; P. Total 0,763. Esto puede poner de manifiesto que los alumnos inmigrantes, en condiciones de escolarización previa en algunos cursos de E. Primaria, tienen un nivel similar de Comprensión Lectora que los alumnos no inmigrantes. En este estudio no se ha tenido en cuenta el posible efecto ligeramente diferenciador según sea la nacionalidad de origen de los alumnos.

Relación condición de repetidor y comprensión.

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en comprensión lectora, atribuibles a la condición de repetidor de los alumnos.

Hipótesis alterna: Sí existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en comprensión lectora, atribuible a la condición de repetidor de los alumnos.

| | Repetidor | N | Media | Desviación típ. | Error típ. De la media |
|-------------------------|-----------|-----|-------|-----------------|------------------------|
| Comprensión Literal | No | 178 | 6,58 | 2,321 | 0,174 |
| ESQ/PAP | Sí | 40 | 5,58 | 2,571 | 0,406 |
| Comprensión Inferencial | No | 177 | 5,95 | 2,477 | 0,186 |
| ESQ/PAP | Sí | 40 | 5,1 | 2,753 | 0,435 |
| Estructura del texto | No | 177 | 14,19 | 5,271 | 0,396 |
| | Sí | 40 | 12,58 | 5,237 | 0,828 |
| Puntuación Total | No | 178 | 12,56 | 4,434 | 0,332 |
| PROLEC | Sí | 40 | 10,68 | 5,061 | 0,8 |

Tabla15. Variable repetidor y niveles de comprensión.

Teniendo en cuenta la *variable condición de repetidor* los alumnos que no han repetido 2º de ESO, obtienen unos resultados significativamente superiores en Comprensión Lectora respecto a los alumnos que si lo han hecho, tanto en la Puntuación Total como en las diferentes dimensiones de la prueba: C. Literal 6,58/5,58; C. Inferencial 5,95/5,1; E. Texto: 14,19/12,58. P. Total: 12,56/10,68. Estas diferencias son estadísticamente significativas en la subprueba referida a la Comprensión Literal, así como en la Puntuación Total. Así lo manifiesta la prueba T para la igualdad de medias: La probabilidad asociada al estadístico T es inferior en los dos casos al valor de alfa (Comprensión Literal y Puntuación total en el PROLEC-SE: 0,016/0,019). Por el contrario no existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones Comprensión Inferencial y Estructura del Texto atribuibles a la condición de repetidor.

Se pone de manifiesto que el mayor número de dificultades de comprensión de los alumnos repetidores está en la Comprensión Literal del texto, es decir en la capacidad para recordar las ideas principales, las escenas del texto, las secuencias de los acontecimientos, las circunstancias de tiempo y lugar y otros detalles. Estas dificultades podrían estar relacionadas a la hora de enfrentarse a un texto con dificultades en el procesamiento semántico de la información, las ideas previas desestructuradas, la escasa utilización de la memoria de trabajo y, quizá, la falta de motivación por causas externas o internas.

Parece necesario aludir aquí, a los lectores menos competentes o con altas dosis de pasividad lectora. Estos tienen dificultades para supervisar y regular su propia comprensión. No han alcanzado el nivel de metacompreensión y, por consiguiente, no se sienten incómodos ante situaciones en las que las palabras y/o el texto no tienen mucho sentido. Suelen hacer poco para remediar los problemas que les impiden una buena comprensión del texto. De esto podría concluirse la necesidad de enseñar a este grupo de lectores las distintas razones por las que un texto puede resultar difícil de entender y así tomar las medidas necesarias para restablecer un proceso de comprensión adecuado que les permita acceder al significado con el enriquecimiento personal y la adquisición de competencias que todo esto conlleva. Sin embargo en los procesos semánticos relativos a la Comprensión Inferencial y Estructura de textos, no presentan diferencias significativas respecto a los alumnos no repetidores. Esto puede ser debido a que los alumnos repetidores, tengan un mayor número de experiencias personales así como de conocimientos previos (un año más de escolaridad, un año más de edad, mayor profundidad en los conocimientos curriculares), por lo que a la hora de enfrentarse a un texto pueden ser capaces de plantear hipótesis e inferencias, así como de buscar y reconstruir el significado resolviendo preguntas hipotéticas.

En relación con las tareas que tienen que ver con completar un texto incompleto, realizando así Esquemas de Textos, son igual de capaces que los alumnos no repetidores de obtener información de manera más completa, para realizar esta actividad. Es decir son capaces de jerarquizar la información, poseen estrategias suficientes y poseen vocabulario adecuado para llevar a cabo las tareas requeridas.

Por ello se podría concluir, que la repetición se ha podido deber a otros factores como factores sociales, falta de hábitos de estudio, falta de concentración o dispersión, esquemas mentales muy vinculados a operaciones virtuales, desinterés hacia lo académico por experiencias frustrantes o por incapacidad para plantearse objetivos operativos motivadores relacionados con las distintas asignaturas.

Relación centro de estudio y comprensión

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en comprensión lectora, atribuibles al tipo de centro.

Hipótesis alterna: Sí existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en comprensión lectora, atribuible al tipo de centro.

| | Instituto | N | Media | Desviación típ. | Error típ. De la media |
|-------------------------|--------------------|-----|-------|-----------------|------------------------|
| Comprensión Literal | IES Madrid-Capital | 125 | 7,13 | 2,11 | 0,189 |
| ESQ/PAP | IES Madrid-Este | 93 | 5,41 | 2,41 | 0,25 |
| Comprensión Inferencial | IES Madrid-Capital | 124 | 6,65 | 2,08 | 0,187 |
| ESQ/PAP | IES Madrid-Este | 93 | 4,67 | 2,676 | 0,277 |
| Estructura del texto | IES Madrid-Capital | 124 | 15,63 | 4,259 | 0,382 |
| | IES Madrid-Este | 93 | 11,58 | 5,656 | 0,586 |
| Puntuación Total | IES Madrid-Capital | 125 | 13,8 | 3,767 | 0,337 |
| PROLEC | IES Madrid-Este | 93 | 10,08 | 4,771 | 0,495 |

Tabla16: Variable centro de estudio y niveles de comprensión

Al referirnos a la variable centro de estudio, se pone de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en comprensión lectora, tanto en la puntuación total como en las diferentes dimensiones de la prueba. Así lo manifiesta la significatividad en la prueba de Levene, salvo en la dimensión Comprensión Literal: C. Literal 0,083; C. Inferencial: 0,000; E.Texto: 0,000; P.Total: 0,001. Es decir, la variable centro de estudio produce un efecto diferencial sobre la puntuación obtenida por los alumnos en Comprensión lectora. El alumnado del IES de Madrid-Capital obtiene unos resultados superiores que los alumnos del IES Madrid-Este en comprensión lectora. Estos resultados podrían estar relacionados con factores socioculturales. El bagaje sociocultural de los alumnos que asisten a los dos tipos de centros es diferente, debido al rango y diversidad de la población que cada uno de ellos atiende.

Análisis de la influencia de las variables género, condición de inmigrante, condición de repetidor-, y de centro sobre el rendimiento en Lengua y en Matemáticas

Este apartado trata de verificar las hipótesis y en qué medida las variables anteriores ejercen un efecto significativo sobre los resultados Lengua y Matemáticas. Las variables dependientes están vinculadas a la puntuación obtenida en Lengua y Matemáticas en las evaluaciones. Las variables independientes consideradas son: género, condición de inmigrante, condición de repetidor y centro de estudio.

Relación género y rendimiento en Lengua y Matemáticas

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados en las diferentes evaluaciones en Matemáticas y en Lengua, atribuibles al sexo del alumnado.

Hipótesis alterna: Sí existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados en las diferentes evaluaciones en Matemáticas y en Lengua, atribuibles al sexo del alumnado.

| | Género | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|------------------------------|-----------|-----|-------|-----------------|------------------------|
| Lengua 1ª Evaluación | Masculino | 110 | 4,13 | 1,808 | 0,172 |
| | Femenino | 105 | 5,28 | 2,217 | 0,216 |
| Lengua 2ª Evaluación | Masculino | 111 | 4,33 | 2,133 | 0,202 |
| | Femenino | 106 | 5,55 | 2,302 | 0,224 |
| Lengua Evaluación final | Masculino | 111 | 4,27 | 2,11 | 0,2 |
| | Femenino | 106 | 5,59 | 2,37 | 0,23 |
| Matemáticas 1ª Evaluación | Masculino | 111 | 4,7 | 1,847 | 0,175 |
| | Femenino | 106 | 5,36 | 2,048 | 0,199 |
| Matemáticas 2ª Evaluación | Masculino | 111 | 4,12 | 2,088 | 0,198 |
| | Femenino | 106 | 5,08 | 2,318 | 0,225 |
| Matemáticas Evaluación final | Masculino | 111 | 3,94 | 1,997 | 0,19 |
| | Femenino | 106 | 4,92 | 2,337 | 0,227 |

Tabla 17. Estadísticos de grupo (Género) para las variables de Rendimiento en Lengua y Matemáticas.

Se muestra que el rendimiento en las diferentes evaluaciones es superior en las chicas que en los chicos, tanto en Lengua como en Matemáticas. Así lo demuestran las medias obtenidas por los chicos y las chicas en las diferentes evaluaciones. En Lengua: 4,13/5,28; 4,33/5,55; 4,27/5,59. En Matemáticas: 4,7/5,36; 4,12/5,08; 3,94/4,92. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula, afirmando que existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento en Lengua y Matemáticas atribuibles al sexo de los alumnos. Realizada la prueba de Levenne, podemos afirmar que el sexo produce un efecto diferencial sobre la puntuación obtenida por el alumnado en las evaluaciones de Lengua y Matemáticas.

Esto está en línea con los últimos estudios de psicología evolutiva y de la cognición en este tramo de edad (12-14 años). Los ritmos de desarrollo de las capacidades, así como los intereses por las diferentes materias, el estudio y el aprendizaje, son más eficaces en las chicas que en los chicos. Por ello es usual detectar diferencias en el rendimiento académico del alumnado según se trate de alumnos o alumnas.

Relación inmigrante y rendimiento en lengua y matemáticas

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados en las diferentes evaluaciones en Matemáticas y en Lengua, atribuibles a la condición de inmigrante del alumnado.

Hipótesis alterna: Sí existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados en las diferentes evaluaciones en Matemáticas y en Lengua, atribuibles a la condición de inmigrante del alumnado.

| | | Inmigrante | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|------------------------------------|----|------------|-----|-------|--------------------|---------------------------|
| Lengua Evaluación | 1ª | No | 188 | 4,89 | 2,073 | 0,151 |
| | | Sí | 28 | 3,29 | 1,63 | 0,308 |
| Lengua Evaluación | 2ª | No | 189 | 5,16 | 2,214 | 0,161 |
| | | Sí | 29 | 3,41 | 2,228 | 0,414 |
| Lengua Evaluación final | | No | 189 | 5,12 | 2,313 | 0,168 |
| | | Sí | 29 | 3,62 | 2,007 | 0,373 |
| Matemáticas Evaluación | 1ª | No | 189 | 5,11 | 1,944 | 0,141 |
| | | Sí | 29 | 4,45 | 2,046 | 0,38 |
| Matemáticas Evaluación | 2ª | No | 189 | 4,67 | 2,276 | 0,166 |
| | | Sí | 29 | 4,07 | 1,999 | 0,371 |
| Matemáticas Evaluación final | | No | 189 | 4,56 | 2,206 | 0,16 |
| | | Sí | 29 | 3,52 | 2,098 | 0,39 |

Tabla 18. Variable Inmigrante para las variables de Rendimiento en Lengua y Matemáticas.

Los estadísticos descriptivos muestran que el rendimiento es superior en el alumnado no inmigrante. Así lo concretan las medias en Lengua: 4,89/3,29; 5,16/3,41; 5,12/3,62. Lo mismo ocurre en Matemáticas: 5,11/4,45; 4,67/4,07; 4,56/3,52. Analizada la homogeneidad de varianzas, se rechaza la Hipótesis nula: en Lengua significación bilateral igual a 0,000 y en la evaluación final de Matemáticas significación bilateral 0,018. Por lo tanto la condición de inmigrante produce un efecto diferencial sobre las puntuaciones obtenidas por los alumnos.

Relación centro de estudio y rendimiento en Lengua y Matemáticas

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados en las diferentes evaluaciones en Matemáticas y en Lengua, atribuibles al centro de estudios del alumnado.

Hipótesis alterna: Sí existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados en las diferentes evaluaciones en Matemáticas y en Lengua, atribuibles al centro de estudios del alumnado.

| | Instituto | N | Media | Desviación típ. | Error típ. De la media |
|------------------------------------|--------------------|-----|-------|--------------------|---------------------------|
| Lengua 1ª Evaluación | IES Madrid-Capital | 123 | 4,66 | 2,095 | 0,189 |
| | IES Madrid-Este | 93 | 4,72 | 2,092 | 0,217 |
| Lengua 2ª Evaluación | IES Madrid-Capital | 125 | 4,92 | 2,302 | 0,206 |
| | IES Madrid-Este | 93 | 4,94 | 2,283 | 0,237 |
| Lengua Evaluación final | IES Madrid-Capital | 125 | 5,08 | 2,302 | 0,206 |
| | IES Madrid-Este | 93 | 4,71 | 2,357 | 0,244 |
| Matemáticas 1ª Evaluación | IES Madrid-Capital | 125 | 5,02 | 1,907 | 0,171 |
| | IES Madrid-Este | 93 | 5,02 | 2,054 | 0,213 |
| Matemáticas 2ª Evaluación | IES Madrid-Capital | 125 | 4,62 | 2,217 | 0,198 |
| | IES Madrid-Este | 93 | 4,55 | 2,296 | 0,238 |
| Matemáticas Evaluación final | IES Madrid-Capital | 125 | 4,54 | 2,172 | 0,194 |
| | IES Madrid-Este) | 93 | 4,27 | 2,275 | 0,236 |

Tabla19. Estadísticos de grupo (Centro de estudio) para las variables de Rendimiento en Lengua y Matemáticas.

En relación con la variable tipo de centro se acepta la hipótesis nula. Por lo tanto, las diferencias observadas se deben a efectos aleatorios.

Relación variable repetidor y rendimiento en Lengua y Matemáticas

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados en las diferentes evaluaciones en Matemáticas y en Lengua, atribuibles a la variable condición de repetidor del alumnado.

Hipótesis alterna: Sí existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados en las diferentes evaluaciones en Matemáticas y en Lengua, atribuibles a la variable condición de repetidor del alumnado.

| | Repetidor | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|------------------------------|-----------|-----|-------|-----------------|------------------------|
| Lengua Evaluación | 1ª No | 176 | 4,83 | 2,161 | 0,163 |
| | Sí | 40 | 4,05 | 1,616 | 0,256 |
| Lengua Evaluación | 2ª No | 178 | 5,13 | 2,308 | 0,173 |
| | Sí | 40 | 4 | 1,974 | 0,312 |
| Lengua Evaluación final | No | 178 | 5,15 | 2,376 | 0,178 |
| | Sí | 40 | 3,9 | 1,795 | 0,284 |
| Matemáticas Evaluación | 1ª No | 178 | 5,11 | 1,999 | 0,15 |
| | Sí | 40 | 4,65 | 1,791 | 0,283 |
| Matemáticas Evaluación | 2ª No | 178 | 4,8 | 2,19 | 0,164 |
| | Sí | 40 | 3,68 | 2,291 | 0,362 |
| Matemáticas Evaluación final | No | 178 | 4,62 | 2,214 | 0,166 |
| | Sí | 40 | 3,53 | 2,013 | 0,318 |

Tabla 20. Variable repetidor y Rendimiento en Lengua y Matemáticas.

En esta variable los estadísticos descriptivos muestran que el rendimiento es superior para el alumnado que no ha repetido que para los alumnos que han repetido 2º de ESO, tanto en el área de Lengua como en el área de Matemáticas. Haber repetido segundo de ESO produce un efecto diferencial sobre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las diferentes evaluaciones y así lo recoge la probabilidad asociada a los valores de T, inferior a un valor de alfa igual a 0,05 En Lengua (0,033/0,004/0,002/). En Matemáticas (0,004/0,004).

Esto puede explicarse aludiendo a que los alumnos no repetidores en general tienen más hábitos de estudio, poseen mayores conocimientos previos sobre los contenidos curriculares, son conscientes de la importancia del estudio en la sociedad actual, tienen mayores estrategias básicas de comprensión (realizar resúmenes, identificar la idea principal, responder a preguntar específicas sobre el contenido), son capaces de aplicar las técnicas conocidas de aprendizaje a los distintos tipos de textos, ampliando así su vocabulario activo. Por ello son capaces de utilizar los diferentes niveles representacionales del discurso, según la propuesta de Van Dijk y Kintsch (1983) identificando las palabras y reconociendo las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas, descubriendo las proposiciones que representan el significado del texto según una estructura cohesionada y jerárquica. En muchos casos son capaces de crear un modelo mental, que se origina a partir del texto y aportando los conocimientos previos. Todo esto reconstruye su macroestructura organizando la nueva información y produciendo inferencias que van más allá de lo visual de los textos. En algunos casos empiezan a aplicar la metacompreensión con la que gestionan eficazmente la acción lectora. Esto último es el nivel más complejo y determinante en la adecuada comprensión de textos expositivos.

Relación entre comprensión lectora y rendimiento en Matemáticas y Lengua.

Comprensión y rendimiento en Lengua.

En los datos obtenidos se constata un incremento progresivo en el valor de las medias en Lengua a medida que aumenta la puntuación de los alumnos en Comprensión Literal (3,88/4,76/5,87). Esto indica que las puntuaciones obtenidas por los alumnos en Comprensión Literal influyen de manera significativa sobre su rendimiento en Lengua. También se produce un incremento progresivo en el valor de las medias en Lengua a medida que aumenta su puntuación en Comprensión Inferencial. Es interesante destacar que el rendimiento en Lengua de los alumnos que puntúan bajo en Comprensión inferencial difiere significativamente respecto de aquellos sujetos que han puntuado medio o alto. Una vez controlado el efecto de las características individuales, constatamos que la probabilidad asociada al valor de F es menor que el valor de alfa (0,005), por lo que afirmamos que existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento en Lengua atribuibles a la puntuación obtenida por los alumnos en Comprensión Inferencial. El nivel inferencial proporciona una comprensión más profunda del texto con la cual el lector elabora una representación más integrada y esquemática a partir de la información expresada en el texto y de sus conocimientos previos. También se muestra un incremento progresivo en el valor de las medias en Lengua de los alumnos a medida que aumenta su puntuación en la subprueba Estructura de un Texto. Las puntuaciones obtenidas por los alumnos que han puntuado alto en Estructura de un Texto son también altas en Lengua. Estas diferencias, estadísticamente significativas, también se ponen de manifiesto teniendo en cuenta la Puntuación Total.

Comprensión y rendimiento en Matemáticas

Al comprobar la influencia que en el rendimiento en el área de Matemáticas, tienen las puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones de la prueba, los estadísticos descriptivos muestran un incremento progresivo en el valor de las medias a medida que aumenta su Comprensión Literal. Es decir existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento en Matemáticas atribuibles a la puntuación obtenida por los alumnos en Comprensión Literal. Igualmente se produce un incremento progresivo en el valor de las medias a medida que aumenta su puntuación en Comprensión Inferencial. Es decir existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento en Matemáticas atribuibles a la puntuación obtenida por los alumnos en Comprensión Inferencial.

El incremento progresivo en el valor de las medias en Matemáticas produce un aumento también en la puntuación obtenida en la subprueba Estructura de un Texto, lo que pone de manifiesto que existen diferencias significativas en el rendimiento en Matemáticas atribuibles a la puntuación obtenida por los alumnos en Estructura de un Texto, una vez controladas las variables individuales.

Por lo tanto podemos comprobar cómo la comprensión lectora a nivel inferencial, se presenta como un elemento instrumental, con incidencia significativa, que interviene en el proceso de resolución de problemas matemáticos. También podemos afirmar que las mayores dificultades se producen en el reconocimiento de la naturaleza de los problemas, así como en la habilidad para organizar las estrategias que ordenan la secuencia de los pasos a seguir.

La conexión entre la comprensión inferencial y la competencia matemática se pone de manifiesto expresamente en aspectos como, la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones. Esto conlleva e implica el conocimiento de los elementos matemáticos básicos en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de problemas o al menos a la obtención de información. Estos procesos permiten aplicar esa información a una mayor variedad de situaciones y contextos, seguir cadenas argumentales identificando las ideas principales, estimando así la lógica y validez de las argumentaciones. La competencia matemática supone por lo tanto la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento que conducen a validar razonamientos.

Por todo ello podemos concluir, en principio, que el obtener unos buenos resultados en las distintas subpruebas de la batería, tiene efectos estadísticamente significativos y positivos en el rendimiento tanto en Lengua como en Matemáticas. Estos efectos son mayores en los alumnos que puntúan medio o alto en la prueba utilizada.

Análisis de regresión

Deducción

Del Análisis de Regresión, tomando como predictores las dimensiones evaluadas en el PROLEC-SE y como criterio el rendimiento en Lengua y en Matemáticas, podemos deducir que las puntuaciones obtenidas en Comprensión Lectora ejercen una influencia significativa sobre las puntuaciones que obtienen los alumnos en Matemáticas y en Lengua.

- En el caso del área de Lengua son las dimensiones Comprensión Inferencial y Estructura de un Texto las que resultan predictores significativos del rendimiento en Lengua.
- En el caso de Matemáticas son las dimensiones relativas a la Comprensión Literal y Estructura de un texto las que resultan predictores significativos del rendimiento en Matemáticas.

Contraste estadístico

La prueba más adecuada para poder contrastar las hipótesis planteadas anteriormente es el análisis de regresión múltiple, ya que va a permitir establecer en qué medida es posible predecir el rendimiento en Lengua a partir de la información proporcionada por varias variables independientes como son las dimensiones del PROLEC-SE evaluadas. Las tablas que se presentan a continuación recogen los resultados de este contraste.

Rendimiento en Lengua

Tal y como informa la tabla 21, de las tres dimensiones introducidas en el modelo de regresión tan sólo las dimensiones Comprensión Inferencial y Estructura del Texto resultan predictores significativos del rendimiento en Lengua. En total ambas dimensiones explican un 16% del rendimiento de lengua.

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|---------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 2 | ,407(b) | ,166 | ,158 | 2,142 |

Tabla 21 : Resumen del modelo de Predicción del Rendimiento en Lengua. Variables predictoras: (Constante), Estructura del texto, Comprensión Inferencial ESQ/PAP

Rendimiento en Matemáticas

Tal y como informa la tabla 22, de las tres dimensiones introducidas en el modelo de regresión, tan sólo las dimensiones Comprensión Literal y Estructura del texto resultan predictores significativos del rendimiento en Matemáticas. En total ambas variables explican un 18% del rendimiento de Matemáticas.

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|---------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | ,428(b) | ,183 | ,176 | 2,021 |

Tabla 22. Resumen del modelo de Predicción del Rendimiento en Matemáticas. Variables predictoras: (Constante), Comprensión Literal ESQ/PAP, Estructura del texto.

Conclusiones

Tal como hemos mostrado en las páginas precedentes la hipótesis principal de nuestro trabajo queda ampliamente confirmada:

La comprensión lectora influye decisivamente en los resultados obtenidos por los alumnos de 2º de ESO en Lengua y Matemáticas.

Esta influencia decisiva nos permite formular una serie de conclusiones derivadas de la investigación y aplicables a la actuación educativa profesional:

La comprensión lectora es la habilidad académica fundamental para desarrollar las competencias. La investigación psicoeducativa enfatiza cada vez más la importancia de operaciones intelectuales que se realizan en conexión con el lenguaje y la comprensión para la adquisición de las competencias académicas. Según recogen los resultados del informe PISA 2006 la mejora de la comprensión lectora de los alumnos españoles deberían convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad, en el que se impliquen, además de las autoridades y los agentes educativos, las familias, las instituciones y los medios de comunicación. La comprensión del lenguaje está en la base de la pirámide triangular de factores que se han de tener en cuenta para que los estudiantes tengan un rendimiento académico óptimo tanto en Lengua como en Matemáticas: conocimientos previos, nueva información, y aplicación de estos conocimientos.

Sin considerar que nos excedernos en la generalización pensamos que la conclusión primera es extensible al resto de las asignaturas no incluidas en este estudio. Esto conlleva el

afrontamiento de las tareas de dinamización de la comprensión en los centros como asunto prioritario profesional de todos los departamentos.

La comprensión es un factor matemagénico, esto es, potencia las demás formas de actividad mental y es básica para construir las competencias objetivo de la auténtica educación. La competencia es el resultado de la aplicación a la vida de la comprensión y los procesos implicados en ella. Sirvan como ejemplo de esto las operaciones estratégicas implicadas en la comprensión: analizar, describir y comparar conceptos o hechos, aplicar procesos heurísticos, formular hipótesis, clasificar y categorizar las nuevas informaciones, macroestructurar los conocimientos adquiridos, generar soluciones, establecer redes mentales interpretando la realidad y mejorándola día a día.

Tanto alumnos como profesores han de supervisar los distintos factores y niveles de la comprensión; conocer sus fallos y aciertos. Es preciso dedicar esfuerzos a la metacompreensión y desde el análisis de esta habilidad intentar la mejora de la comprensión a través de programas estandarizados y sobre todo concretados y asumidos por el propio lector a su circunstancia y objetivos de aprendizaje. En el examen y evaluación que propicia la metacompreensión descubriremos la variables sobre las que se ha de intervenir que en este estudio son la comprensión literal, la comprensión inferencial y el desarrollo de la macro y microestructura lectora. Quizá sea interesante que el profesorado afronte el problema de enseñar a los alumnos a pararse a pensar si van entendiendo lo que leen, utilizando los diferentes criterios léxico, sintáctico y semántico. Esta evaluación de la propia comprensión ha de incluir el análisis de los protocolos de recuerdo (Dijk & Kintch, 1983).

Se da una triple relación entre comprensión y competencia según se pone de manifiesto a lo largo de esta investigación : relación de causa-efecto, relación de instrumento-producto y relación de dependencia recíproca entre una habilidad general y su aplicación en manifestaciones científicas y curriculares específicas. Sin comprensión no puede darse ninguna competencia.

Las diferencias obtenidas en los resultados de comprensión de textos suelen ser consecuencia de las estrategias para activar, reconocer y gestionar los propios procesos de comprensión y no tanto de otras variables. Por eso a nivel de Secundaria se ha de procurar iniciar a los alumnos en estrategias de metacompreensión. Quien gestiona su propia comprensión está en el camino eficaz de desarrollo de las competencias necesarias.

Según los datos proporcionados en el estudio de la prueba el nivel de vocabulario es el mejor predictor simple de la comprensión. Para la comprensión aparecen igualmente como importantes, la memoria operativa y la memoria conceptual o sistema semántico. Cuántos más significados tengan almacenados los alumnos en la memoria más fácil será la comprensión. Es importante que los alumnos dispongan de un importante número de esquemas de conocimiento que les permitan entender los textos, así como elaborar inferencias no explícitas en el texto pero necesarias para su comprensión.

La comprensión, mediante la adquisición y aplicación de conocimientos, hace posible el desarrollo de la capacidad lingüística innata, señalada por N Chomsky. Esa misma capacidad nos permite acceder a las competencias que pueden mejorar a la humanidad y, ¿por qué no? hacer realidad el sueño renacentista de Leonardo da Vinci: “el vuelo de la mente”.

Notas sobre los autores:

María Isabel Jiménez González es Licenciada en Historia del Arte, en Filosofía y Ciencias de la educación y Doctora en Psicología Evolutiva. Ha sido Directora de IES y actualmente desempeña funciones como Inspectora de Educación de la Comunidad de Madrid en el Área Territorial Madrid- Sur. Correspondencia: m_isabeljimenezgonzalez@madrid.org

Víctor Santiuste Bermejo es Catedrático del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Filosofía. Es especialista en Psicolingüística Generativa y Dificultades de Aprendizaje. Es autor de numerosos libros y artículos de índole científico-pedagógica. Correspondencia: vsantiuste@med.ucm.es

Referencias

- Baddeley, A (1986). *Working Memory. Philosophical transactions of the Royal Society*. London. Oxford University Press.
- Beltrán, J.A., Moraleda, M., Alcañiz, E., CALLEJA, F. y SANTIUSTE, V. (1990) *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Cockcroft, W.H.(1985). *Las Matemáticas sí cuentan*. Madrid: MEC.
- Chomsky, N. (1968) *Language and Mind*, New York: Pantheon books.
- Ellis, A. & Young, A.W. (1988) *Human Cognitive Neuropsychology*. London: LEA.
- Fodor, J. (1982). *The modularity of mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & VAN DIJK, T. (1978). *Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review*, 85, 363-394.
- Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje: Cómo crea el lenguaje la mente* (Traducción de José Manuel Igoa González). Madrid: Alianza.
- PISA (2006). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. OCDE. Madrid: MEC.
- Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas, Mexico. [Versión en español de la obra *How to solve it* publicada por Princeton University Press en 1945].
- Rothkopf, E. (1970). The concept of mathemagenic activities. *Review of Educational Research*, 40.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In DORNIC, S. (ed.), *Attention and performance V*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum Associates.
- Santiuste, V., Barriguete, C. y Ayala, C.L (1996). *Procesos y estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Fugaz Ediciones.
- Solow, D. (2006). *How to Read and Do Proofs: An Introduction to Mathematical Thought Processes*. Limusa: México.

El proceso de enseñanza

Recibido: 17/08/2009
Aceptado: 25/11/2009

Construcción del cuestionario “Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos” (CDUCA)

Ángel De Juanas Oliva

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen: El análisis de la literatura relacionada con el EEES, las funciones del profesorado universitario y sus nuevos roles, así como el acceso limitado a instrumentos de evaluación de las competencias de los docentes universitarios desde el punto de vista de los estudiantes, fueron los principales motivos para la construcción de un cuestionario que permitiera recoger las valoraciones de los estudiantes sobre las características que manifiestan sus profesores para la docencia universitaria de calidad en un momento actual de cambio. En este sentido, la elaboración del cuestionario “Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos” (CDUCA), requirió una serie de estudios que se describen en el presente artículo. El resultado de estos trabajos corroboró una estructura factorial que posibilita interpretar las valoraciones de los estudiantes sobre la base de nueve dimensiones.

Palabras Clave: Espacio Europeo de Educación Superior, competencias, profesor, Universidad, enseñanza-aprendizaje.

Abstract: The analysis of the literature related to the EHEA, the functions of university professors and their new roles, as well as limited access to instruments of evaluation of competencies of higher education professors from the viewpoint of the students were the main reasons for building a questionnaire designed to collect student ratings on the characteristics that show their teachers for university teaching quality at a current of change. In this sense, the development of the questionnaire "Characteristics of University Teaching Quality from the point of view of students" (CDUCA), required a series of studies described in this manuscript. The result of this work confirmed a factorial structure that enables to interpret the student ratings on the based on nine dimensions.

Key words: European Higher Education Area, competences, professor, University, teaching and learning.

Introducción

La realidad de la investigación educativa describe una trayectoria en la que imperan los estudios centrados en el alumnado, tanto en el ámbito académico como intelectual. En estos trabajos los expertos han tratado de estudiar los determinantes del rendimiento, las estrategias de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje, etc. (Ramsdem & Entwistle, 1981; Hadwin & Winnie, 1996; Valle *et al.*, 2000; Biggs, Kember & Leung, 2001; Long, 2003; Doménech, Jara y Rosel, 2004; Richardson, 2004; Castejón y Gilar, 2006; De la Fuente *et al.*, 2006; González Cabanach *et al.*, 2006; entre otros).

En cambio, aun considerando que los profesores son principales agentes implicados en cuanto a calidad de la enseñanza se refiere, los estudios que se ocupan de éstos y del proceso de enseñanza aún siendo abundantes, son más escasos. Sin embargo, se han realizado múltiples investigaciones desde disciplinas como la psicología de la educación y la psicología de la instrucción que han tratado de aportar un tratamiento riguroso y documentado para mejorar los procesos docentes.

Los estudios sobre el profesorado históricamente han seguido una evolución marcada por los intereses propios de cada momento. En la actualidad, existe una gran preocupación por evaluar las competencias del profesorado, estudiar sus nuevos roles e incidir sobre la enseñanza y la formación para la docencia. En este sentido, los estudios llevados a cabo en el ámbito de la Educación Superior no han sido una excepción y en su mayoría se han enfocado hacia la identificación de los elementos de eficacia docente. La búsqueda de estos elementos que definen a los buenos profesores como predictores de evaluación de la calidad docente han servido para aportar información suficiente a los interesados e identificar las necesidades de formación y mejora del profesorado universitario.

Acerca de este tema es posible encontrar en la literatura, una cantidad considerable de aportaciones en las que se observa cierta coincidencia en el nombre y definición de las dimensiones encontradas referidas al quehacer del profesorado universitario (Wotruba y Wrigth, 1975; Elton, 1987; Marsh, 1987; Brown y Atkins, 1988; Idol *et al.*, 1991; Ramsdem, 1992; Sánchez Núñez, 2001; Bain, 2005; entre otros).

Las investigaciones más actuales describen los atributos que han de reunir los buenos profesores sobre la base de un nuevo perfil pedagógico en el que las competencias docentes tienen una especial notabilidad. Muchos de estos trabajos han partido del reconocimiento especial a las valoraciones de los estudiantes para la identificación y definición de la docencia extraordinaria. Al respecto, las aportaciones realizadas por Hargreaves (1977) representan uno de los primeros trabajos en esta línea de investigación. Sus trabajos incidieron en los subroles que el profesorado universitario debía desempeñar: instructor y garante de la disciplina. Posteriormente, Mckeachie (1997: *cit. por Knight, 2006:141-142*) señaló que lo que valoran los estudiantes en sus apreciaciones de la eficacia del profesor puede organizarse sobre la base de las siguientes dimensiones de la personalidad: extraversión (entusiasmo del profesor); escrupulosidad (organización), simpatía (relación interpersonal), apertura a la experiencia (amplitud de cobertura) y estabilidad emocional (personalidad del profesor).

Más recientemente, Valencic (2007) realizó un estudio sobre las concepciones acerca del profesorado que tenían los estudiantes que se formaban para la docencia en los primeros niveles de enseñanza. A partir de la revisión de diferentes trabajos, Valencic estableció cuatro

categorías de las concepciones acerca de la función docente: 1) transmisión (el rol del profesor es transmitir, explicar el contenido de aprendizaje); 2) fomentar la comprensión (controlar los aprendizajes y motivar la participación de los estudiantes); 3) guía para el desarrollo de los alumnos (tiene el papel del mediador de aprendizajes); y 4) fomentar el crecimiento personal (enseñar a utilizar los conocimientos adquiridos para promover el cambio personal).

En el contexto nacional también se observan múltiples trabajos sobre esta línea de investigación, como por ejemplo el desarrollado por Pozo y colaboradores (2000). En su estudio trataron de determinar, a partir de las percepciones de más de 2200 estudiantes de la Universidad de Almería, las características que definen al “profesor ideal”. Más adelante otros trabajos como los de Hernández y colaboradores (2004), López-Aguado y Sillero (2004), Marín y Teruel (2004) y Martínez García *et al.* (2006) trataron de responder al propósito de encontrar un perfil del profesorado universitario a partir de las opiniones de los estudiantes.

La evaluación del profesorado

A pesar de ser un tema controvertido, lo cierto es que los estudios sobre el profesorado desde la percepción de los alumnos constituyen un referente dentro de la investigación sobre la calidad de la docencia. En este sentido, las mayores aportaciones en esta línea de investigación se encuentran en los estudios sobre la evaluación del profesorado. Esto se debe a que tradicionalmente la evaluación de la actividad docente universitaria se ha realizado a través de las manifestaciones de los estudiantes, constituyendo uno de los pilares sobre los que se sustentan los presupuestos de la calidad de la Educación Superior (Unesco, 1998; Berliner, 2005; Municio, 2005; ANECA, 2007; Ginns, *et al.*, 2007).

Dentro de la investigación sobre la evaluación de la calidad docente, uno de los propósitos más desarrollados ha sido la identificación de las dimensiones objeto de evaluación. Al respecto, han proliferado múltiples trabajos en los que se han construido *Cuestionarios de Evaluación Docente mediante la opinión de los Alumnos* (CEDA). Una de las primeras propuestas a tener en consideración fue el trabajo de Marsh (1984) sobre el cuestionario SEEQ (Students' Evaluation of Educational Quality). Este cuestionario ha sido utilizado por universidades de todo el mundo. Reúne buenas características psicométricas y proporciona información sobre nueve factores asociados a diferentes aspectos de la docencia: 1) aprendizaje; 2) entusiasmo; 3) organización; 4) interacción con el grupo; 5) actitud personal; 6) contenido; 7) justicia en los exámenes; 8) asignaciones; y 9) carga y dificultad del trabajo asignado. La estructura factorial hallada por Marsh fue corroborada en trabajos posteriores (Marsh & Hocevar, 1991; Marsh & Roche, 1997).

Con posterioridad, otros trabajos han seguido la estela marcada por Marsh. Por ejemplo, el trabajo de Kwan (1999) con más de 5000 evaluaciones realizadas a estudiantes de la Universidad de Hong Kong. El autor empleó un CEDA que contenía las siguientes dimensiones sobre el profesor universitario: organización y presentación de los contenidos para la enseñanza; motivación; aplicación de feedback; interacción con los alumnos; resultados de aprendizaje; y ayuda individual a los alumnos.

En España, también se observan múltiples trabajos en este campo de investigación (Tejedor, 1990; García Ramos, 1998; Cots, 2002; Fernández y Olmo, 2004). Al respecto cabe señalar la propuesta de evaluación de la calidad de la docencia de Rivas (1993; 1996; 1997; y

2004) a partir de su Modelo Instruccional de Situación Educativa (MISE) que ha sido utilizado por otros investigadores de nuestro país (Doménech & Descals, 2003; Doménech, 2004).

Estudios y aproximaciones sobre las competencias docentes

Con anterioridad, se ha comentado que la mayoría de trabajos actuales sobre la figura del profesorado universitario se ha enfocado hacia la búsqueda de la calidad y la excelencia. Los trabajos que se han mencionado hasta el momento tienen un gran mérito pues han permitido avanzar hacia un nuevo modelo basado en competencias docentes.

En la última década, la preocupación por la entrada al EEES ha potenciado el interés por identificar, definir, clasificar y estructurar los indicadores de actuación docente desde la perspectiva de las competencias (Cano, 2005). Al respecto se han ocupado numerosos autores, la mayoría a partir de la revisión de los estudios sobre la evaluación de la docencia. Así pues, se encuentran numerosas propuestas que presentan perfiles de competencias docentes como las de Scriven (1998: cit. por Cano 2005:32), Comellas (2000:95 y ss.), Valcárcel (2003:55), Zabalza (2003:70 y ss.), ANECA (2004), Perrenaud (2004), Beltrán y Pérez (2005), Cano (2007: 40 y ss.) y Caurcel y Morales (2008:60-63); entre otros.

La revisión de los diferentes estudios sobre las competencias docentes aportan una gran riqueza sobre los diferentes roles requeridos ante el EEES. En este sentido, la propuesta de Beltrán y Pérez (2005:112) constituye un acertado modelo que integra y sintetiza las diferentes competencias en cuatro funciones para la docencia universitaria: 1) facilitador de aprendizajes; 2) mediador de aprendizajes; 3) mentor; y 4) experto en el conocimiento pedagógico y de contenidos.

Estas funciones de la docencia se recogen en una solución creativa sobre la base de cuatro competencias básicas para la docencia académica: 1) *Competencia académica* (suministrar contenidos curriculares básicos y actualizados; elaborar guías de estudio; diseñar tareas vitales entendidas como experiencias de aprendizaje; sugerir proyectos de calidad de carácter cooperativo; promover la aplicación y transferencia de los conocimientos); 2) *Competencia pedagógica* (centrar la actividad en el alumno y en su aprendizaje; favorecer la motivación intrínseca; desarrollar habilidades y disposiciones creativas y favorecer el pensamiento crítico; crear actitudes favorables a la cultura y a los valores democráticos; formar una comunidad de aprendizaje; desarrollar la competencia tecnológica integrando las TIC en el aprendizaje; respetar y tener en cuenta la diversidad de los alumnos; ayudar a los alumnos a descubrir su propia identidad profesional; facilitar el aprendizaje transformador de los alumnos; evaluar el progreso de los alumnos y la calidad docente); 3) *Personalidad* (descubrir y madurar las ideas y concepciones personales sobre la actividad docente; reflexionar de manera crítica y proactiva sobre la conducta en el aula; impulsar el optimismo pedagógico; practicar el mentorazgo y el liderazgo de ejercicio; escuchar activamente a los alumnos y actuar con sensatez y flexibilidad mental; enseñar con entusiasmo para despertar la pasión por aprender); 4) *Eficiencia* (tomar decisiones bien pensadas y a tiempo; resolver de manera eficiente los problemas del aula; dar soluciones creativas a los problemas de los alumnos; coordinar las actividades personales con las propias del departamento).

El objeto de construir un nuevo cuestionario

La revisión de las investigaciones realizadas sobre la evaluación de la competencia docente y profesorado desde el punto de vista de los alumnos permiten concluir que en la mayoría de trabajos existe cierta coincidencia a la hora de estudiar las dimensiones y rasgos que caracterizan la docencia universitaria de calidad. Sin embargo, los instrumentos analizados presentan alguno de estos cuatro inconvenientes:

- Su *acceso suele ser limitado* a los agentes de evaluación o a los propios investigadores que los han elaborado. La gran mayoría de estos instrumentos son propiedad de instituciones universitarias que velan por la confidencialidad de los procedimientos de evaluación y de los datos recogidos.
- La *finalidad evaluadora* de la eficacia docente de los CEDA no guarda relación con un propósito de exploración de las valoraciones de los estudiantes sobre el profesorado. Según Elton (1984), evaluar y encontrar valoraciones se refieren a la obtención de información para uso posterior. La diferencia de ambos reside en el tipo de uso que a cada uno de ellos suele conducir. Mientras que el propósito de la evaluación es la optimización de procesos y personas, el objetivo primordial de la valoración es proporcionar evidencias que permitan establecer comparaciones sobre unos y otros. Por otro lado, se tiene en consideración que las evaluaciones docentes ya están siendo reguladas por los organismos pertinentes por lo que esta labor no compete al presente trabajo.
- Los estudios e instrumentos revisados cumplen con alguna de las siguientes características por separado pero no en su totalidad: 1) estar adaptados a los requerimientos del EEES; 2) tener en consideración las nuevas competencias docentes del profesorado universitario; y 3) integrar los indicadores de calidad a partir de las manifestaciones de los estudiantes.
- Por último, se ha de considerar que el núcleo de los instrumentos revisados no se fundamenta de manera prioritaria en los *procesos de aprendizaje* planteados desde el nuevo paradigma educativo.

Relacionado con estos motivos se plantearon ciertos interrogantes a resolver: ¿Cuáles son las dimensiones que permiten obtener una visión general sobre la acción del docente universitario en el EEES? ¿De qué manera se puede obtener información sobre el profesorado por parte de los estudiantes tomando como partida los planteamientos del paradigma constructivista?

Desafortunadamente, no se encontró un cuestionario que permitiera recoger las valoraciones de los estudiantes sobre el profesor universitario con base en los requisitos del nuevo EEES, que estuviera prioritariamente centrado en los procesos de aprendizaje desde el nuevo paradigma educativo y, a su vez, que no tuviera por finalidad evaluar el desempeño de los docentes universitarios. En consecuencia, en un intento de dar respuesta a las interrogantes surgidos se decidió elaborar el cuestionario “*Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos*” (CDUCA).

Objetivo

El presente estudio se propone como base para una acción diagnóstica de la situación actual en un momento de cambio crucial para el conjunto de la comunidad universitaria.

El objetivo inicial en la construcción del instrumento fue “*aportar información sobre la valoración que realizan los estudiantes respecto a la figura del profesor universitario ante los actuales retos del EEES y los cambios en el paradigma educativo*”.

Para el desarrollo del instrumento CDUCA se realizaron una serie de estudios que se describen a lo largo de los siguientes apartados.

Estudio 1. Especificación del contenido de la variable de objeto de medición

Se abordó la definición semántica de la variable objeto de medición, partiendo de los nuevos requerimientos del EEES, los presupuestos de la formación del profesorado universitario, la revisión de las investigaciones previas que permitió conocer los errores investigados en relación a este concepto, y recopilar algunos ítems utilizados en diferentes trabajos, y, finalmente del modelo de competencias docentes de Beltrán y Pérez (2005).

Fundamentos de la definición de la variable objeto de medición

El cuestionario CDUCA se orientó a medir el constructo “dimensiones para la docencia universitaria de calidad”. La principal dificultad a la que se tuvo que hacer frente fue posicionarse en un marco europeo con nuevos requerimientos, investigar sobre los mismos y ponerlos en relación con los estudios sobre el profesorado que existían con anterioridad. Este hecho, llevó a la conclusión de que no hay una única aproximación a la medida de las características para la docencia de calidad. Posiblemente existan, al menos, tantas medidas como modelos teóricos se puedan llegar a establecer sobre la docencia universitaria de calidad. No obstante, desde el punto de vista de los estudiantes se encuentran puntos en común dentro de la literatura que permiten marcar unos ejes sobre los que estructurar un cuestionario que tenga suficiente validez de constructo.

Procedimiento

En una primera fase, se recopilaron documentos a partir de la búsqueda en las principales bases de datos. Se examinó abundante bibliografía y se llevó a cabo un análisis de contenido de la misma. El análisis permitió encontrar entre los datos determinados componentes temáticos que permitieron clasificarlos en una u otra categoría de contenido. En este sentido, se elaboraron tablas, recogiendo los contenidos de interés incluidos en los diferentes textos (tanto conceptuales como procedimentales), igualmente, se elaboró el banco de ítems.

Análisis y resultados: Tabla de especificaciones

Los datos encontrados se distribuyeron en tablas de contenido para facilitar el análisis. Estas tablas fueron objeto de múltiples revisiones. A su vez, siguiendo a Morales Vallejo *et al.* (2003), se procedió a definir cada uno de los bloques de contenidos y categorías que sirvieron para elaborar los ítems del cuestionario. A continuación, se presenta la tabla resultante:

Bloque I. Competencia pedagógica. Aspectos referidos a como perciben los alumnos la acción del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del *aprender a aprender*.

- I.A. Proceso de sensibilización.
- I.B. Proceso de codificación.
- I.B.I. Selección.
- I.B.II. Elaboración.
- I.B.III. Clarificación.
- I.B. IV. Organización.
- I. B. V. Planificación y control del aprendizaje.
- I. B. VI. Evaluación del aprendizaje por parte del alumno.
- I.C. Proceso de Personalización.
- I.C.I. Desarrollo del pensamiento crítico y creatividad.
- I.C.II. Comunidad de aprendizaje.

Bloque II. Competencia académica. Aspectos que inciden en la labor más instrumental de la docencia, procedimientos de gestión y evaluación de la misma.

- II.A. Competencias de conocimiento en su campo y reconocimiento social.
- II. B. Nuevas metodologías docentes del EEES.
- II. C. Planificación, organización y gestión de la docencia.
- II.D. Utilización de nuevas tecnologías en la docencia.
- II.E. Fomento de las nuevas tecnologías en el alumno.
- II.F. Evaluación.
- II.F.I. Establecimiento de criterios.
- II.F.II. Evaluación sumativa y formativa.
- II.F.III. Grado de satisfacción de los alumnos en relación a la evaluación.

Bloque III. Personalidad. Aspectos vinculados a la personalidad del profesor que están relacionados con su actividad profesional como docentes.

- III.A. Entusiasmo.
- III.B. Optimismo e inconformismo pedagógico.
- III.C. Amabilidad.
- III.D. Autoconfianza.
- III.E. Valores profesionales y personales.

Bloque IV. Eficiencia. Competencias interpersonales que afectan directamente en la relación profesor-alumno.

- IV.A. Competencias de comunicación.
- IV.B. Empatía.
- IV.C. Estímulo al desarrollo profesional.
- IV.D. Estímulo al desarrollo social.
- IV.E. Clima de aula.
- IV.F. Confianza.
- IV.G. Respeto.
- IV.H. Reconocimiento y atención a la diversidad y multiculturalidad.

Tabla 1. Categorías temáticas para la clasificación del material revisado para la elaboración del CDUCA.

Discusión del Estudio 1

Debido a la actualidad e impacto del Espacio Europeo de Educación Superior, durante los últimos años han proliferado muchas publicaciones sobre competencias, docencia y formación. Desde un punto de vista positivo, este aspecto ha permitido encontrar suficiente documentación para poder situar puntos en común que ayuden a concretar las características para la docencia

de calidad. A su vez obligó a seleccionar, elaborar y reestructurar la información que ha ido clasificándose siguiendo las categorías temáticas de la tabla de especificaciones.

Estudio 2. Construcción de la versión piloto del CDUCA

Se pretendió construir una escala en formato Likert que ofreciera una graduación de acuerdo-desacuerdo con un rango de respuestas de 1 a 5. Para ello, una vez definido y clasificado el material, se procedió a elaborar un banco inicial de ítems que, en su conjunto, sirviesen para evaluar los contenidos previstos. Se decidió utilizar este procedimiento de formato de selección respuesta cerrado pues resulta más sencillo de evaluar, más fiable y permite llegar a poblaciones amplias de sujetos (Muñiz, 2005).

De este banco se hizo una preselección que fue sometida a juicio de expertos. Los procedimientos, así como los resultados, se muestran en los siguientes apartados.

Elaboración de un banco inicial de ítems

El volumen de información encontrada y clasificada siguiendo los criterios expuestos en la tabla de especificaciones permitió elaborar un banco de ítems que alcanzó una extensión de 238 elementos. Para la construcción de estos ítems se siguieron las directrices expuestas por Muñiz *et al.* (2005:16-44), a saber: definir el objeto de evaluación, crear una tabla de especificación, especificar el contexto y destinatarios, cada ítems se refiere a un solo elemento de estudio, los reactivos se expresaron en positivo intentando que los enunciados fueran lo más claros y precisos posible. No obstante, el número de elementos creados fue considerado excesivo para su aplicación a un juicio de expertos, por lo que se realizó una preselección de los mismos.

Selección de ítems para el instrumento piloto a partir de Juicio de expertos

Sobre el total de 238 elementos del banco inicial se hizo una criba de 92 ítems. Esta preselección de 146 reactivos se realizó tras varias revisiones. El criterio base fue discriminar aquellos elementos que aportaban información reiterativa sobre el espectro del marco teórico. Los elementos preseleccionados fueron clasificados siguiendo las categorías de la tabla de especificaciones.

Posteriormente, se llevó a cabo una fase de valoración de reactivos realizada por jueces externos con la finalidad de asegurar la validez de contenido del instrumento que se iba a construir (Muñiz *et al.*, 2005).

Esta selección de ítems por muestreo racional, llevada a cabo a partir del juicio de expertos, es uno de los criterios fundamentales usados en la construcción de instrumentos de medición en Ciencias Sociales (López Feal, 1986).

Procedimiento

En la valoración mediante juicio se requirió que algunas personas evaluaran los ítems respecto a los siguientes criterios (Millman & Greene, 1989): *claridad/comunicabilidad* (redacción correcta, claridad y consistencia) *pertinencia* (la adecuación a las especificaciones del test).

Millman y Greene (1989) indican que el “experto” lo define el propósito del instrumento y que el grupo elegido de expertos ha de representar una diversidad relevante de capacidades y puntos de vista. Para identificarlos, se preparó una lista de profesores universitarios e investigadores del ámbito de la Educación. La lista inicial se componía de 22 expertos, todos ellos hispano hablantes. Aspecto fundamental, puesto que los ítems están realizados en castellano. Entre ellos, decidieron participar un total de 10. Este proceso se desarrolló durante el primer trimestre de 2007.

Análisis y resultados

Se realizaron análisis descriptivos y de fiabilidad de los datos cuantitativos procedentes de las respuestas de los jueces. Igualmente, se hizo un análisis de las respuestas abiertas de la hoja de registro presentadas a los expertos.

La media del total de los elementos del cuestionario de jueces según su “pertinencia” fue de 4,184 sobre un máximo de 5. Este resultado resultó satisfactorio, pues muestra que los jueces valoraron positivamente los elementos presentados para ser incluidos en el CDUCA. Por otro lado, se examinó la fiabilidad de la escala según la pertinencia de los ítems. El resultado fue de un alfa de Cronbach de 0,957. Muestra una alta homogeneidad y equivalencia de respuestas a los ítems y para todos los jueces.

En cuanto a la media de los elementos según su “claridad”, el resultado fue de 4,480. Igualmente, es un dato positivo pues muestra que la redacción de los ítems es adecuada según el juicio de los expertos. La fiabilidad de la escala según la claridad de los ítems fue de 0,935. De la misma forma que en el caso de la “pertinencia”, se trata de un dato que corrobora la coincidencia de opiniones por parte de los expertos. Sobre la base de estos resultados se tomaron decisiones y se modificó la redacción de 14 elementos que mostraron una puntuación media inferior a la media general.

Por otro lado, varios jueces coincidieron en señalar la conveniencia de modificar el número de respuestas pasando de 5 a 7 alternativas de respuesta. Según Morales Vallejo *et al.* (2003:58): “*El número habitual de respuestas es de cinco, pero pueden ser más o pueden ser menos. En general, y aunque esto no sucede siempre, a mayor número de respuestas en los ítems, suele haber en toda la escala mayor fiabilidad*”. De acuerdo con esta apreciación, se decidió ampliar la escala a siete alternativas de respuesta.

También los jueces señalaron que podría resultar complicado para los sujetos de investigación responder al cuestionario mostrando su grado de conformidad con los enunciados, puesto que tendrían que pensar en un modo de respuesta abstracto sobre la figura del profesor. Por ejemplo, ante el enunciado: “*Despierta la curiosidad sobre la materia que enseña*”. Los estudiantes tendrían que contestar en una escala sumativa en la que 1 sería nada de acuerdo y 7 completamente de acuerdo. El problema es que el estudiante tendría que

referirse a un profesor concreto para poder realizar esta valoración. Para encontrar una solución alternativa a este inconveniente, uno de los expertos propuso modificar los enunciados y los modos de respuesta para obtener valoraciones basadas en frecuencias. Por ejemplo, la afirmación anterior cambiaría enunciándose en plural: “*Despiertan la curiosidad sobre la materia que enseñan*”. En este caso, los estudiantes tendrían que responder sobre cuántos profesores se ajustan a esa afirmación, siendo 1 (Ninguno) la puntuación mínima y 7 (Todos) la puntuación máxima. Al respecto, siguiendo a Morales Vallejo *et al.* (2003:55): “*Aunque lo más frecuente es redactar las respuestas en términos de grado de acuerdo también se pueden redactar en términos de una mayor o menor importancia, frecuencia, valoración (de excelente a pobre, etc.)*”. Esta propuesta se tomó en consideración y se decidió aplicarla.

Selección de ítems y composición del primer instrumento piloto

Para la selección de ítems del primer instrumento piloto, primeramente se desecharon aquellas especificaciones de contenido en las que el grado de acuerdo sobre su “pertinencia” no fuese suficientemente elevado. La “pertinencia” se valoró mediante la puntuación media dada al contenido por los diez expertos (a mayor valor medio mayor pertinencia). Para aquellos contenidos con alto grado de acuerdo respecto a su pertinencia, se examinaron los ítems.

De los 146 elementos del cuestionario presentado a los jueces, un total de 57 elementos fueron menos valorados por los expertos en cuanto a su emparejamiento, presentando una media inferior a 4,184 en una escala 1-5. De éstos, se decidió mantener ocho reactivos que tuvieron una media de 4,10. Estos elementos podían resultar repetitivos en relación con otros ítems, sin embargo están expresados de diferentes maneras y frecuentemente una manera de decir las cosas será más discriminante que otra. Por tanto, estos ítems quedaron reservados. Finalmente, quedó una prueba inicial de 97 elementos.

Una vez que se dispuso de una primera versión del instrumento se llevó a cabo una *aplicación de la prueba pre-piloto del cuestionario* a una muestra de alumnos universitarios de la UCM. Un grupo de quinto de Pedagogía (42 sujetos) y a un grupo de segundo de Magisterio de Primaria (37 sujetos).

En esta aplicación se propuso a los alumnos que tratasen de contestar a las preguntas para poder estimar el tiempo de aplicación de la prueba y que hicieran comentarios críticos a las instrucciones impresas del cuestionario y a aquellos elementos que según su juicio debieran ser revisados en cuanto a su claridad y pertinencia. Los resultados de la prueba *pre-piloto* llevaron a modificar la redacción de tres elementos de acuerdo con las indicaciones de varios de los estudiantes y a proponer 89 ítems frente a los 97 anteriores. Los restantes ítems quedaron reservados para el caso de que los resultados de los análisis estadísticos de la aplicación del cuestionario piloto hiciesen necesarios aumentar el número de ítems para un cierto contenido o sustituir algunos de los ítems previamente seleccionados. Como resultado de la experiencia, se incorporó en el protocolo de instrucciones una breve presentación del estudio.

Discusión del Estudio 2

Cuando la validación de un instrumento se apoya en parte en la opinión o decisiones de expertos, observadores o evaluadores se ha de tener presente si las decisiones se obtuvieron de

forma independiente o consensuada puesto que los resultados pueden verse influidos (Muñiz *et al.*, 2005). En este sentido, la documentación se envió a los jueces de manera independiente, por lo que resulta complejo que los expertos interactuaran los unos con los otros, o intercambiaran información.

Por otro lado, a pesar de haber desechado un gran número de elementos del banco inicial, el hecho de someter 146 ítems al criterio de jueces seguía siendo un número bastante elevado. Sin embargo, los matices que ofrecían varios de los elementos entre sí dificultaban eliminar aquellos reactivos que siendo similares aportaban información relevante, por lo que el criterio de jueces resultó primordial y satisfactorio.

Estudio 3. Aplicación del instrumento piloto

Una vez elegidos los ítems del instrumento piloto, se procedió a la realización de una aplicación del mismo, con objeto de obtener información empírica sobre las características de esta primera versión del instrumento y comprobar que era útil para los objetivos pretendidos. A partir de esta información, se obtuvieron unas primeras indicaciones de la discriminación de los ítems.

Procedimiento

Para la realización del estudio piloto se llevó a cabo un muestreo no probabilístico en el que se seleccionó una muestra siguiendo criterios de disponibilidad. La recogida de la información tuvo lugar entre los meses de octubre y noviembre de 2008. La aplicación de las pruebas se desarrolló dentro del aula y en horario académico de los estudiantes. Se permitió el tiempo necesario a los participantes para contestar al cuestionario de la forma más adecuada posible.

Todos los participantes recibieron las instrucciones y el material necesario en el aula durante los instantes previos a la realización de las pruebas. Durante la recogida de datos se garantizó la confidencialidad y anonimato de los estudiantes. Posteriormente, se procedió a la grabación informática de las respuestas a los cuestionarios en una base de datos para su tratamiento estadístico.

Las pruebas piloto se llevaron a cabo con una muestra formada por 313 estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid de la Facultad de Educación, que cursaban estudios en diferentes titulaciones de primer y segundo ciclo. Todos los participantes colaboraron de manera voluntaria en el estudio.

El material utilizado fue la versión piloto del cuestionario CDUCA, que constó de 89 elementos y siete alternativas de respuesta. El instrumento pretende registrar las valoraciones de los estudiantes en relación con la frecuencia con la que sus profesores se ajustan a los enunciados sobre las características de la docencia de calidad. Así pues, los estudiantes debían responder a cada una de las afirmaciones sabiendo que contestar: 1 equivale a ninguno; 2, menos del 15%; 3, algunos (más del 15% y menos del 35%); 4, bastantes (más del 35% y menos del 65%); 5, muchos (más del 65% y menos del 85%); 6, la mayoría (más del 85%); 7, todos.

Análisis y resultados

Una vez recogidos los datos, se codificaron y se analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS. El análisis de los datos constó de las siguientes partes: aproximación a la fiabilidad y validez exploratoria.

En relación a la fiabilidad, al tratarse de la fase piloto, las evidencias fueron provisionales y se completaron en el futuro. Se partió para ello de la teoría clásica de los tests (Martínez Arias, 1996; Muñiz *et al.*, 2005).

Entre los diversos procedimientos para el cálculo de fiabilidad se tomó el coeficiente Alfa de Cronbach. Sobre la muestra de participantes se excluyeron nueve casos y el resultado fue de 0,965. Este dato confirmó la consistencia interna de sus elementos para medir la misma característica y la ausencia de error en las mediciones.

Dada la importancia de la fiabilidad para la toma de decisiones relacionada con la aceptación y desestimación de ítems, se decidió analizar varios estadísticos que permiten valorar el comportamiento de la escala total cuando se va eliminando uno a uno cada elemento (Pardo y Ruiz, 2005: 521). Comparando estos valores con el valor del coeficiente alfa para toda la escala, es posible determinar si existe algún elemento que se diferencia de los demás. Los resultados mostraron que la fiabilidad no aumenta si se elimina cualquiera de los ítems estudiados.

En relación a la validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio con el propósito de definir la estructura subyacente en una matriz de datos (Pardo y Ruiz, 2005). Para el estudio de la dimensionalidad de la prueba se aplicaron diferentes métodos de extracción (componentes principales, máxima verosimilitud y mínimos cuadrados no ponderados) y de rotación (Varimax y Oblimin) con el objetivo de clarificar la estructura de los factores que se extraían del cuestionario.

Debido a la estructura tan compleja de la prueba, estando compuesta de un gran número de ítems, y una vez probados diferentes métodos de extracción para determinar el número de factores de la solución, se decidió utilizar el método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados, adecuado para este tipo de estructuras (García Jiménez *et al.*, 2000). Una vez extraídos los factores, se optó por rotar la matriz obtenida, con un método ortogonal (varimax), con el objetivo de ajustar al máximo la solución a la estructura teórica previa.

Para comprobar la pertinencia de este análisis, se analizó la matriz de correlaciones de los ítems incluidos en el análisis y su determinante, con un valor de 8,85E-019, muy cercano a cero y que, por tanto, refleja la relación lineal de dichos ítems, lo que significa que el análisis factorial es una técnica pertinente para analizar estas variables (Pardo y Ruiz, 2005). Además, la medida de Kaiser-Meyer-Olkin es de 0,866 lo que indica que el análisis factorial es adecuado. Siguiendo a Kaiser citado por García Jiménez (2000:100), este resultado se catalogaría en una escala de KMO como “*meritorio*”. Para determinar el número de factores adecuado se decidió extraer aquellos factores cuyas sumas de saturaciones al cuadrado de la extracción eran superiores a 1 (Pardo y Ruiz, 2005). De este análisis se derivaron trece factores extraídos que explicaban el 54,865% de la varianza total.

Se eliminaron aquellos ítems con pesos factoriales iguales e inferiores a 0,375, así como aquellos cuya saturación estaba repartida en varios factores de manera similar. Tampoco, se mantuvieron aquellos elementos cuya correlación con la puntuación en el factor fue inferior a 0,5. En el estudio se puso a prueba la dimensionalidad del cuestionario y, de acuerdo con los datos, pareció adecuado extraer 13 factores. Sin embargo, los factores 11 y 13 no se mantuvieron.

Una vez determinada la estructura de cada factor obtenido, se calcularon las puntuaciones de cada alumno en cada factor. Posteriormente, se calculó la correlación de cada variable del factor con dicha puntuación global, con la finalidad de comprobar que variables tienen una relación más alta con el factor. Al tratarse de variables cuasicuantitativas, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. En general, los coeficientes de correlación mostraron unos valores altos, lo cual indica que la consistencia interna de los ítems en los factores es muy elevada. En cuanto a los ítems que presentaron un menor índice de correlación (se tomó como criterio mínimo 0,5), se consideró adecuada la eliminación de dichos elementos.

Discusión del Estudio 3

Tras llevar a cabo el estudio piloto con una muestra de 313 sujetos, el análisis factorial exploratorio mostró una estructura de 13 factores que fue simplificada a 11. De la misma manera, se redujo el instrumento de 89 a 57 elementos que presentaron buen poder discriminante.

Estudio 4. Aplicación de la prueba para la obtención de la fiabilidad y validez confirmatoria

Para la realización de este estudio se aplicó una versión del CDUCA resultante de estudios anteriores cuyas características fueron:

- Cuestionario global: 57 ítems (Anexo 1.). Recoge las valoraciones de los alumnos sobre las características para la docencia universitaria de calidad que manifiestan los profesores que les han dado y les están dando clase en la Universidad.
- Operacionalización de las dimensiones: *Identidad personal y planificación (PERSO)*; *Mediación del aprendizaje (MEDIA)*; *Disposición favorable hacia los estudiantes (DISPO)*; *Utilización de las nuevas tecnologías (TIC)*; *Orientación (ORIENTA)*; *Autoevaluación (AUTOEV)*; *Aprendizaje experiencial (AEXPER)*; *Dominio académico (DOMINIO)*; y, *Pensamiento crítico (PENCRIT)*.
- Escala aditiva global tipo Likert; la formulación de los ítems está hecha en positivo.
- Puntuación de los ítems: los alumnos tendrán que contestar en una escala del 1 al 7. Sabiendo que 1 se corresponde con ningún profesor y 7 con todos los profesores.

Procedimiento

La prueba se aplicó a un total 1388 participantes a partir de un muestreo incidental que tuvo lugar con estudiantes de titulaciones de primer y segundo ciclo de la Universidad Complutense de Madrid, pertenecientes a dos facultades o escuelas: Educación y Trabajo Social.

Análisis y resultados

Fiabilidad del instrumento

Para estimar esta característica psicométrica se empleó el paquete estadístico SPSS versión 15.0. La fiabilidad del cuestionario se corresponde a un coeficiente alfa de Cronbach de 0,966. Este valor es altamente satisfactorio pues indica una alta homogeneidad y equivalencia de respuestas a todos los ítems a la vez y para todos los sujetos. Destaca una alta consistencia interna del instrumento que resulta un indicador lo suficientemente válido de la consistencia interna de la escala. Por otro lado, según Pardo y Ruiz (2005): *“Una interpretación bastante extendida de un coeficiente alfa elevado es que la escala está midiendo una única dimensión, sin embargo, esto es algo que no puede deducirse de forma directa.”* Al respecto, Green, Lissitz & Mulaik (1977: cit por Pardo y Ruiz 2005:513) señalan que: *“una elevada consistencia interna no necesariamente implica unidimensionalidad”*.

En el estudio de la fiabilidad también se comprobó su variación si se elimina algún ítem del cuestionario. Los resultados de este análisis mostraron la conveniencia de mantener todos los reactivos del instrumento.

Validez confirmatoria

Con anterioridad, se analizó la validez de contenido del cuestionario y se evaluó su dimensionalidad para conocer la estructura subyacente. Con la finalidad de extraer y verificar la información contenida, se utilizó la técnica multivariante del análisis factorial exploratorio. El siguiente paso fue utilizar de nuevo el análisis factorial para confirmar la estructura de dimensiones elaborada con el análisis previo y, así verificar que el cuestionario CDUCA capta las dimensiones básicas que se consideran “claves” para lograr una enseñanza universitaria de calidad. Así pues, se analiza la relación y adecuación de los ítems del instrumento con cada una de las dimensiones.

Uno de los requisitos que deben cumplirse para que el análisis factorial tenga sentido es que las variables estén altamente intercorrelacionadas. Por este motivo, se analizó la matriz de correlaciones de los ítems y su determinante.

El valor del determinante fue de 3,94E-0,15. Se trata de un valor muy bajo, lo que significa que existen variables con intercorrelaciones muy altas por lo que es factible continuar con el análisis factorial.

Por otro lado, el índice de Kaiser-Meyer-Olkin fue de 0,970. Siguiendo a Kaiser citado por García Jimenez (2000:100), este resultado se catalogaría en una escala de KMO como “maravilloso”. También, se realizó el test de esfericidad de Bartlett que se utiliza para probar la hipótesis nula que afirma que las variables no están correlacionadas en la muestra. Es decir, comprueba si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. Los resultados se pueden dar por válidos al presentar un valor elevado del test (39938,837) cuya fiabilidad es menor a 0,05 (el resultado fue significativo al ser 0,000). Dado este caso, se rechaza la hipótesis nula y se continúa con el análisis.

Aceptando estos resultados se procedió a utilizar el método de extracción factorial de máxima verosimilitud. Este método proporciona las estimaciones de los parámetros que con mayor probabilidad han producido la matriz de correlaciones observada, asumiendo que la muestra procede de una distribución normal multivariada (Pardo y Ruiz, 2005). El objetivo de este procedimiento fue encontrar unos factores que explicaran la varianza común de las variables. Para ello, se estimaron las comunalidades. Los resultados mostraron como las estimaciones iniciales de comunalidad no variaron demasiado respecto a las comunalidades extraídas.

En relación con los porcentajes de varianza explicada, siguiendo el método de extracción factorial de máxima verosimilitud, se puede observar que la matriz de estructura factorial ha cambiado respecto al análisis factorial exploratorio (Tabla.2). Los resultados permiten extraer aquellos factores cuyas sumas de saturaciones al cuadrado de la extracción fueron superiores a 1 (Pardo y Ruiz, 2002). De tal manera, se extrajeron nueve factores que explicaron un 53,021 % de la varianza, siendo el primer y segundo factor los que explican mayor varianza. Así mismo, los resultados del test de bondad de ajuste dieron un valor de chi-cuadrado de 3069,477 y una significación de 0,000, por lo que se puede mantener la hipótesis nula con una confianza de 0,01. Por tanto, el modelo propuesto por el método de extracción factorial de máxima verosimilitud ajusta correctamente.

| Factor | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|--------|-----------------------|-----------------|------------|--|-----------------|------------|---|-----------------|------------|
| | Total | % de la varianz | % acumulad | Total | % de la varianz | % acumulad | Total | % de la varianz | % acumulad |
| 1 | 20,652 | 36,232 | 36,232 | 20,122 | 35,302 | 35,302 | 7,905 | 13,869 | 13,869 |
| 2 | 3,891 | 6,827 | 43,058 | 3,309 | 5,805 | 41,107 | 6,664 | 11,692 | 25,561 |
| 3 | 2,145 | 3,763 | 46,822 | 1,785 | 3,131 | 44,239 | 2,893 | 5,075 | 30,636 |
| 4 | 1,595 | 2,797 | 49,619 | 1,267 | 2,223 | 46,462 | 2,657 | 4,661 | 35,297 |
| 5 | 1,414 | 2,481 | 52,100 | ,943 | 1,654 | 48,116 | 2,413 | 4,234 | 39,531 |
| 6 | 1,284 | 2,252 | 54,352 | ,705 | 1,237 | 49,353 | 2,280 | 4,000 | 43,530 |
| 7 | 1,172 | 2,056 | 56,407 | ,776 | 1,361 | 50,713 | 2,019 | 3,541 | 47,072 |
| 8 | 1,125 | 1,973 | 58,381 | ,715 | 1,254 | 51,967 | 2,014 | 3,534 | 50,605 |
| 9 | 1,048 | 1,839 | 60,220 | ,601 | 1,054 | 53,021 | 1,377 | 2,416 | 53,021 |
| 10 | ,960 | 1,685 | 61,905 | | | | | | |
| 11 | ,889 | 1,560 | 63,465 | | | | | | |
| 12 | ,867 | 1,522 | 64,987 | | | | | | |
| 13 | ,824 | 1,446 | 66,432 | | | | | | |
| 14 | ,779 | 1,366 | 67,799 | | | | | | |
| 15 | ,718 | 1,260 | 69,058 | | | | | | |
| 16 | ,715 | 1,255 | 70,313 | | | | | | |
| ... | ... | ... | ... | | | | | | |
| 57 | ,177 | ,310 | 100,000 | | | | | | |

Tabla 2. Porcentaje de la varianza explicada en el análisis factorial confirmatorio del CDUCA.

El siguiente paso fue obtener una matriz de la estructura factorial con el método de extracción máxima verosimilitud. Asumiendo la filosofía de encontrar una solución factorial que permita facilitar su interpretación teórica, se decidió proceder a una rotación factorial de la matriz con un método ortogonal varimax. Este procedimiento minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor para simplificar la interpretación de los factores optimizando la solución por columna (Pardo y Ruiz, 2005). Esta solución muestra factores que contienen un número reducido de variables que saturan inequívocamente en ellos. Con todo, existen ítems que saturan moderadamente en varios factores. A continuación se presenta la matriz de factores rotados obtenida (Tabla 3):

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|------------|-------------|------|-------------|------|------|------|---|------|---|
| 7* | ,672 | | | | | | | | |
| 4 | ,667 | | | | | | | | |
| 5 | ,656 | | | | | | | | |
| 3 | ,638 | | | | | | | | |
| 1 | ,624 | | | | | | | | |
| 10 | ,622 | | | | | | | | |
| 2 | ,621 | | | | | | | | |
| 8 | ,621 | | ,256 | | | | | | |
| 11 | ,616 | | | | | | | | |
| 9 | ,595 | | | | | | | | |
| 6 | ,559 | | | | | | | | |
| 13 | ,555 | | ,351 | | | | | | |
| 12 | ,526 | | ,380 | | | | | | |
| 14 | ,506 | | ,474 | | | | | | |
| 17 | ,432 | ,278 | ,303 | | | | | | |
| 50 | ,328 | ,304 | ,250 | | | | | | |
| 31* | ,707 | | | | | | | | |
| 30 | ,693 | | | | | | | | |
| 29 | ,680 | | | | | | | | |
| 32 | ,617 | | | | | | | | |
| 33 | ,589 | | | | | | | | |
| 28 | ,551 | | | | | | | | |
| 35 | ,546 | | | | | ,259 | | | |
| 34 | ,530 | | | | | ,299 | | | |
| 36 | ,501 | | | | | ,300 | | | |
| 42 | ,482 | | | | | ,447 | | | |
| 37 | ,396 | | | ,277 | | | | | |
| 41 | ,386 | | | ,309 | | ,331 | | | |
| 27 | ,370 | ,377 | | | ,369 | | | | |
| 49 | ,285 | ,321 | | | | | | ,275 | |
| 15* | ,501 | | ,513 | | | | | | |
| 21 | ,387 | | ,496 | | | | | | |

| | | | | | |
|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 16 | ,357 | ,443 | ,262 | | |
| 18 | | ,440 | | | |
| 20 | ,430 | ,438 | | | |
| 19 | ,347 | ,314 | ,382 | | |
| 39* | | | ,828 | | |
| 40 | | | ,806 | | |
| 38 | | | ,639 | | |
| 25* | ,261 | ,350 | | ,648 | |
| 24 | | ,254 | | ,502 | |
| 23 | ,258 | ,296 | ,359 | ,480 | |
| 22 | | ,312 | | ,478 | |
| 26 | ,303 | ,377 | | ,454 | |
| 44* | | ,306 | | ,667 | |
| 43 | | ,284 | | ,650 | |
| 56* | | ,329 | | ,715 | |
| 57 | | ,364 | | ,638 | |
| 54 | | | | ,337 | ,262 |
| 55 | | | | ,336 | |
| 47* | | | | | ,691 |
| 46 | | | | | ,591 |
| 45 | ,371 | | | | ,469 |
| 48 | ,299 | ,368 | | | ,400 |
| 51 | | ,331 | | | ,527* |
| 53 | | ,380 | | | ,481 |
| 52 | | ,432 | | | ,441 |

Tabla 4. Matriz de factores rotados del CDUCA. Método de extracción: Máxima verosimilitud. Método de rotación: Varimax con Kaiser.*Elementos que presentan mayor saturación para cada factor.

Dimensionalidad del cuestionario

El objetivo principal del análisis confirmatorio realizado fue verificar la dimensionalidad del cuestionario. La matriz de datos obtenida, con la muestra actual de 1388 sujetos, quedó conformada por 9 dimensiones de calidad docente frente a las 11 obtenidas en el análisis factorial exploratorio. La mayoría de los factores fueron similares a los encontrados en el análisis exploratorio, no obstante se interpretaron a partir de las saturaciones que cada uno de los elementos mostraron en relación a la escala. Así pues, el *primer factor* se definió como *Identidad personal y planificación (PERSO)*. Este factor es el que más variabilidad explica del cuestionario. Está formado por quince elementos que tienen que ver con rasgos de personalidad del profesor universitario que favorecen el proceso de instrucción, así como con habilidades interpersonales y de comunicación.

El *segundo factor*, se llama *Mediación del aprendizaje (MEDIA)*. Este factor recoge catorce elementos, de los cuáles ocho estaban recogidos en el Factor III del análisis exploratorio. Los reactivos de esta dimensión están relacionados con la capacidad de los profesores para implicar, comprometer y motivar a los alumnos en el estudio. De la misma manera, estos elementos se refieren a si los profesores dan pautas antes y durante las clases para facilitar que los estudiantes elaboren, organicen y regulen su propio aprendizaje.

El *tercer factor*, *Disposición favorable hacia los estudiantes (DISPO)*, está compuesto por seis ítems. Se refieren a la capacidad que tienen los profesores universitarios de ponerse en el lugar de los estudiantes, confiar en sus posibilidades y facilitar atención personalizada a los estudiantes.

El *cuarto factor*, *Utilización de las nuevas tecnologías (TIC)*, coincide plenamente respecto al análisis factorial exploratorio y agrupa a tres ítems que valoran la utilización y promoción de las nuevas tecnologías, por parte de los profesores, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El *quinto factor*, *Orientación (ORIENTA)*. Recoge cinco ítems que valoran la orientación, asistencia y ayuda de los docentes a los estudiantes. Prácticamente, coincide con el segundo factor encontrado en el análisis exploratorio.

El *sexto factor*, *Autoevaluación y control propio del aprendizaje (AUTOEV)*. Únicamente, agrupa dos elementos referidos a la capacidad de los docentes universitarios para promover la evaluación y control de los aprendizajes por parte de los propios alumnos.

El *séptimo factor*, *Aprendizaje experiencia (FAC)*. Concentra los factores X y XI encontrados en el análisis factorial exploratorio. Incorpora de cuatro ítems asociados a la capacidad del profesorado para relacionar los aprendizajes resaltando experiencias y vincularlas con las de los estudiantes, así como, con la facultad de utilizar la evaluación como medio para aprender.

El *octavo factor*, *Dominio profesional académico en su área (DOMINIO)*. Prácticamente, es el factor VII del análisis factorial exploratorio, caracterizado por la percepción de los alumnos sobre la formación inicial y continua, las producciones científicas, así como el dominio que manifiestan los profesores sobre su materia.

Finalmente, el *noveno factor*, *Pensamiento crítico (PENCRIT)*. Coincide con el factor IX del análisis factorial exploratorio. Se trata de tres ítems que recogen las valoraciones de los alumnos sobre cuántos profesores les ayudan a reflexionar acerca de sus convicciones, valorar las fuentes de información, tomar una posición personal ante los aprendizajes, etc. En definitiva a pensar de manera crítica.

En conclusión, el análisis factorial confirmatorio corroboró una estructura dimensional más reducida. Esta solución fue similar a la anteriormente presentada en el análisis factorial exploratorio. Además, esta estructura permite interpretar y explicar los resultados de una manera más sencilla.

Discusión del Estudio 4.

Tal como muestra los estudios realizados, el CDUCA es un instrumento de medida fiable y válido. Las nueve dimensiones encontrados no pretenden evaluar la labor del profesorado sino encontrar información suficiente para poder hacer un diagnóstico general sobre las cualidades para la la docencia que manifiestan los profesores universitarios en el contexto del EEES. De ahí que, una vez realizados los diferentes estudios descriptivos, correlacionales y de validación se proponga el CDUCA como instrumento para la medición del constructo “dimensiones para la docencia de calidad del profesorado universitario” aunque esto no determina la no existencia de otros modelos alternativos igualmente válidos.

Conclusiones

Estructurada la escala, se aprecia que la utilización del CDUCA puede ayudar a mostrar un fragmento de la visión que los estudiantes tienen del profesorado universitario pues no se recogen indicadores y factores para todas las funciones docentes, pero sí aquellos que se hallan presentes en la enseñanza durante las clases, las tutorías o el trato con los alumnos.

Por tanto, el modelo propuesto en el presente estudio determina un ideal en el que los docentes muestran, ante todo, rasgos de personalidad y habilidades interpersonales de comunicación que favorecen el proceso de instrucción. Son aquellos que están capacitados para implicar, comprometer y motivar a los alumnos en el estudio. Además se muestran cercanos con los estudiantes, confían en sus posibilidades y les prestan atención individualizada. También utilizan y promueven las nuevas tecnologías. Son capaces de orientar y ayudar a los estudiantes. Del mismo modo, promueven que los estudiantes sean capaces de autoevaluarse y controlar su propio aprendizaje. Asimismo, relacionan los aprendizajes de los estudiantes con sus experiencias y utilizan la evaluación como medio para aprender. Son personas con un gran dominio sobre su materia y de reconocido prestigio. Finalmente, son capaces de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus convicciones y sobre las fuentes de información.

Agradecimientos

A los jueces del cuestionario, por su valiosa colaboración y buena voluntad. Sus sustanciales y observaciones enriquecieron el trabajo. Del mismo modo, al profesor Rafael Carballo y a Enrique Navarro del Dpto. de MIDE de la Facultad de Educación de la UCM por su orientación durante todo el proceso de elaboración del cuestionario. Finalmente, a todos los estudiantes que participaron de manera desinteresada en el estudio.

Notas sobre el autor:

Ángel De Juanas Oliva es Profesor Ayudante del Dpto. de T. de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Centra su interés en la investigación sobre la formación del profesorado, las creencias epistemológicas de los estudiantes y la intervención psicopedagógica en la actividad físico-deportiva. Correspondencia: adejuanas@edu.uned.es

Referencias

- ANECA (2004c). *Libro blanco Título de Grado en Magisterio*. VOL. 1. Madrid: ANECA. Extraído el 23 de mayo de 2005 desde http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html
- ANECA (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: ANECA. Extraído el 11 de enero de 2008 desde http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servicio de Formación Permanente PUV.
- Beltrán J.A. y Pérez, L.F. (2005a). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 79-114.
- Berliner, D.C. (2005). The Near impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56 (3), 205-213.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. (2001) The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado* (pp.33-60). Madrid: MEC.
- Castejón, J.L. y Gilar, R. (2006). Evaluación del estilo de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación. Número monográfico sobre "Estrategias de aprendizaje"*, 1 (2), 137-152.
- Caurcel, M.J. y Morales, J. (2008). La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. En A. Rodríguez, M.J. Caurcel y A.M. Ramos (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de trabajo autónomo* (pp.47-72). Madrid: EOS.
- Comellas, M.J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educación*, 27, 87-101. Extraído el 14 de marzo de 2006 desde <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p87.pdf>
- Cots, J.M., Villar, J.M. y Díaz, J.M. (2002). Qué se pregunta y qué se entiende: Análisis de algunos conceptos utilizados en la encuesta de opinión de los estudiantes sobre la docencia. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 1. Extraído el 30 de octubre de 2006 desde http://www.redu.um.es/publicaciones/vol2_n1.htm
- De la Fuente Arias, J., Justicia, F. y Berbén, A.B. (2006). Enfoques de aprendizaje, percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento de universitarios. *Revista de Psicología y Educación. Número monográfico sobre "Estrategias de aprendizaje"*, 1 (2), 87-102.
- Domenéch, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Doménech, F. & Descals, A. (2003). Evaluation of the University Teaching/Learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (2), 165-178.
- Doménech, F., Jara, P. y Rosel, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en Psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16 (1), 32-38.
- Elton, L. (1987). *Teaching in Higher Education: Appraisal and Training*. London: Kogan.

- Fernández, J. y Olmo, I. (2004). El modelo de Evaluación Circular de la calidad docente: su aplicación a planes de estudio. En VVAA, *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación "Calidad Educativa"* (pp. 1198-1204). Almería: UAL.
- García Jiménez, E. (2006). Prácticas externas. En M. de Miguel Díaz (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 103-132). Madrid: Alianza.
- García Ramos, J.M. (1998). El análisis de estructuras de covarianza en el estudio de la competencia docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 155-184.
- Ginns, P., Prosser, M. & Barrie, S. (2007) Student's perceptions of teaching quality in higher education: the perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32 (5), 603-615.
- González Cabanach, R., Valle, A., García Gerpe, M., Rodríguez Martínez, S., y Piñeiro, I. (2006). Uso de estrategias de autorregulación cognitiva y de regulación del esfuerzo en estudiantes universitarios con múltiples metas. *Revista de Psicología y Educación. Número monográfico sobre "Estrategias de aprendizaje"*, 1 (2), 67-86.
- Green, S.B., Lissitz, R.W. & Mulaik, S.A. (1977). Limitations of coefficient alpha as an index of test unidimensionality. *Educational Psychological Measurement*, 37, 827-838.
- Hardwin, A.F. & Winnie, P.H. (1996). Study strategies have meager support. A review with recommendations for implementation. *Journal of Higher Education*, 67 (6), 693-715.
- Hargreaves, D. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hernández, P., Hernández-Jorge, C., Capote, C. y García, J.F. (2004). Los mejores y peores profesores percibidos por los alumnos a través de los paradigmas psicoinstruccionales. En VVAA, *Actas del IV Congreso de Psicología y Educación* (pp.1429-1439). Almería: UAL.
- Idol, L.; Jones, B.F. & Mayer, E. (1991). Classroom instruction: the teaching of thinking. En L. Idol & B.F. Jones (1991), *Educational values and instruction* (pp.65-120). Hillsdale, N.J.: LEA.
- Knight, P.T. (2006). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Kwan, K.P. (1999). How Fair Are Rating in Assessings The Teaching Performance Of University Teacher? *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 24, 181-195.
- López-Aguado, M. y Sillero, F. (2004). Estilos de aprendizaje y características del buen profesor universitario. En VVAA, *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación "Calidad Educativa"* (pp.1162-1171). Almería: UAL.
- López Feal, R. (1986). *Construcción de instrumentos de medida en ciencias sociales y conductuales*. (Vol. I). Barcelona: Alamex.
- Long, W. (2003). Dissonance detected by cluster analysis of responses to the approaches and study skills inventory students. *Studies in Higher Education*, 28(1), 21-35.
- Marín, M. y Teruel, M.P. (2004). La formación del docente universitario: necesidades y demandas desde su alumnado. Madrid: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 137-151. Extraído el 18 de septiembre de 2007 desde <http://redalyuaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRedjsp?iCve=27418209&iCvenum=6141>
- Marsh, H.W. (1984). Experimental Manipulations of University Student Motivation and Effects on Examination Performance. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 206-213.

- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: research, findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11 (3), 253-388.
- Marsh, H., & Hocevar, D. (1991). Students evaluations of teaching effectiveness: the stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching & Teacher Education*, 7, 303-314.
- Marsh, H.W., Overall, J.U. & Kesler, S.P. (1979). Class size, students' evaluations, and instructional effectiveness. *American Educational Research Journal*, 16, 57-69.
- Marsh, H.W., & Roche, L.A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.
- Martínez Arias, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez García, M., García Domingo, B. y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, 183-198.
- McKeachie, W.J. (1997). Good teaching makes a difference- and we know what it is. In R.P. Perry & J.C. Smart (Eds.), *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice* (pp.396-411). New York: Agathon.
- Millman, J. & Greene, J. (1989). The specification and development of test of achievement and ability. In R.L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 335-366). London: Macmillan.
- Morales Vallejo, P., Urosa Sanz, B., Blanco Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Municio, P. (2005). Cambios sociales y modelos de evaluación. En W. De Vries (Coord.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior* (pp.91-127). La Coruña: Netbiblo.
- Muñiz, A., Fidalgo, A.M., Cueto, E.G., Martínez, R. y Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGrawHill
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozo, C., Reboloso, E. & Fernández, B. (2000). The "ideal teacher", Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 25 (3), 253- 263.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. & Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Richardson, R.T.E. (2004). Methodological Issues in Questionnaire-Based Research on Student Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review*, 16, 347-358.
- Rivas, F. (1993). *Modelo Integrado de Situación Educativa (MISE) una aproximación desde la psicología de la instrucción*. En V. Pelechano, (Ed.), *Psicología, mitopsicología y postpsicología* (pp. 293-338). Valencia: Promolibro.
- Rivas, F. (1996). Evaluación instruccional. En J.A. Beltrán y C. Genovard, *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp.325-356). Madrid: Síntesis.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de Enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Rivas, F., Descals, A. y Gómez-Artiga, A. (2004). Una estrategia instruccional para fomentar la construcción del conocimiento de estudiantes universitarios: descripción y

- resultados. En VVAA, *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación "Calidad Educativa"* (pp.1172-1183). Almería: UAL.
- Sánchez Núñez, J.A. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Tesis doctoral inédita. Madrid: UCM.
- Scriven, M. (1998) Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2), 319-334.
- Tejedor, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 15-37.
- Tejedor, F.J. y Montero, M. L. (1990). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario. *Revista española de Pedagogía*, 186, 259-280.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Informe Final*. París: UNESCO. Extraído el 13 de diciembre de 2004 desde http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación*. Extraído el 21 de septiembre de 2006 desde http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf
- Valencic, M. (2007). Student's conceptions of knowledge, the role of the teacher and learner as important factors in a didactic school reform. *Educational Studies*, 33 (1), 29-40.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C., Suárez, J.M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 245-258.
- Wotruba, T.R. & Wright, P.L. (1975). How to develop a teacher rating instrument: a research approach. *Journal of Higher Education*, 46 (6), 653-663.
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Anexo 1. CUESTIONARIO
CARACTERÍSTICAS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE CALIDAD DESDE EL
PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS

Profesores y alumnos representan el mayor capital universitario. La universidad del siglo XXI debe comprometerse con ambos estamentos de acuerdo a los avances de la nueva sociedad de la información y el conocimiento, tal y como se plantea en el Proceso de Bolonia, y en los criterios y directrices para la garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior propuestos por la ENQA. El presente cuestionario trata de estudiar la figura del profesor desde el punto de vista de los alumnos en un momento crucial. Para ello, requerimos tu colaboración, el cuestionario es totalmente anónimo. Lea atentamente los enunciados y responda sinceramente sobre cada afirmación aquella puntuación que considere más adecuada sabiendo que:

- 1: Ninguno
- 2: Pocos (Menos del 20%)
- 3: Algunos (Entre el 20% y menos del 40%)
- 4: Bastantes (Entre el 40% y menos del 60%)
- 5: Muchos (Entre el 60% y menos del 80%)
- 6: Prácticamente todos (Entre el 80% y menos del total)
- 7: Todos

- 1. Comunican la información de forma coherente y lógica.
- 2. Se muestran ordenados en su trabajo.
- 3. Actúan justamente en el trato con los estudiantes.
- 4. Comprenden e interpretan las dudas de los estudiantes de manera correcta.
- 5. Se preocupan por la calidad de aquello que enseñan y aquello que aprenden los alumnos.
- 6. Se muestran respetuosos ante la diversidad del alumnado.
- 7. Representan modelos adecuados de responsabilidad y compromiso profesional.
- 8. Manifiestan un trato amable y respetuoso hacia los estudiantes.
- 9. Propician la adquisición y desarrollo de criterios éticos profesionales.
- 10. Favorecen un ambiente de convivencia y trabajo en clase satisfactorio.
- 11. Planifican y organizan sus clases dándoles una estructura coherente y realista.
- 12. Reconocen los esfuerzos y logros de los estudiantes.
- 13. Siempre que se requiere, ofrecen correcciones adecuadas y precisas.
- 14. Están atentos a las necesidades y demandas colectivas de los estudiantes.
- 15. Comprenden a los estudiantes y utilizan mensajes cercanos.
- 16. Facilitan atención y seguimiento personalizado a los estudiantes.
- 17. Desarrollan con entusiasmo su labor profesional.
- 18. Negocian acuerdos con los estudiantes relacionados con los aprendizajes de la asignatura.
- 19. Fomentan y valoran positivamente la iniciativa, la originalidad y creatividad de los estudiantes.
- 20. Se muestran pacientes ante los errores de los estudiantes.
- 21. Confían en las posibilidades de sus alumnos.
- 22. Orientan a los alumnos en la búsqueda de empleo y formación.
- 23. Se preocupan por las necesidades individuales de los alumnos/as.
- 24. Proporcionan, en tutorías, asistencia e información adicional a lo enseñando durante las clases.
- 25. Orientan el proceso formativo de los estudiantes, encaminan la carrera profesional y les ayudan a superar posibles dificultades.

26. Ofrecen criterios útiles a los estudiantes para encontrar y seleccionar información relevante.
27. Orientan la atención de los estudiantes enfatizando aquellos contenidos más notables.
28. Proponen a los estudiantes, la utilización de técnicas elaborativas de la información como: esquemas, resúmenes, toma de apuntes u otras técnicas similares.
29. Incitan a los estudiantes a plantearse preguntas que clarifican la información durante el proceso de aprendizaje.
30. Estimulan a los estudiantes a explorar las consecuencias de sus propias elecciones antes de tomarlas y una vez que las han tomado.
31. Asesoran a los estudiantes para que estructuren ideas y las organicen de manera eficaz.
32. Promueven que los estudiantes planifiquen y regulen su propio aprendizaje.
33. Despiertan interés, en los estudiantes, por examinar sus comportamientos y convicciones por medio de tareas reflexivas.
34. Ayudan a los estudiantes a valorar el nivel de objetividad de las fuentes de información.
35. Favorecen que los estudiantes busquen analogías entre los conocimientos que aprenden y sus experiencias personales.
36. Contribuyen a que los estudiantes diferencien entre hechos y opiniones.
37. Proponen tareas en las que los estudiantes han de cooperar para solucionar un problema.
38. Utilizan recursos tecnológicos (imágenes, vídeos, Internet, correo electrónico, etc.) en sus tareas docentes (clases, tutorías, etc.).
39. Promueven la utilización de servicios tecnológicos orientados a facilitar la comunicación entre los estudiantes.
40. Proponen la utilización de herramientas y soportes tecnológicos para buscar; acceder y recuperar información.
41. Contribuyen a que los estudiantes rectifiquen, siempre que sea conveniente, los planes inicialmente previstos durante las actividades a realizar.
42. Favorecen la reflexión de los estudiantes sobre lo que hacen en el aula, cómo lo hacen y los resultados que tienen.
43. Promueven la evaluación de tareas por parte de los estudiantes.
44. Ayudan a los estudiantes a identificar los criterios con los que evaluar sus propias tareas y/o las de sus compañeros.
45. Conocen su materia en profundidad.
46. Tienen publicaciones de prestigio.
47. Tratan de actualizar sus conocimientos continuamente.
48. Implican y comprometen a los estudiantes en el estudio.
49. Consiguen que los alumnos/as se sientan capaces de lograr sus metas personales.
50. Conectan con los intereses de los estudiantes.
51. Proponen y orientan debates que fomentan la reflexión sobre lo aprendido.
52. Incitan a los estudiantes a descubrir información, profundizar y reflexionar sobre ella para pensar por sí mismos y adoptar una posición personal.
53. Propician que los estudiantes aporten ideas, discutan sobre ellas y planteen preguntas.
54. Evalúan con el objeto de realizar un seguimiento de los estudiantes y consolidar aprendizajes de manera progresiva.
55. Evalúan mediante pruebas informales, exámenes prácticos, observaciones, pruebas orales, por folio, etc.
56. Promueven la identificación de los estudiantes con los contenidos, resaltando experiencias.
57. Relacionan los contenidos con las experiencias de los estudiantes.

| HOJA DE RESPUESTAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|-----------|---|---|---|---|---|---|---|-----------|---|---|---|---|---|---|---|
| CARACTERÍSTICAS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE CALIDAD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Indicaciones:</i> Lea atentamente los enunciados. Para cada afirmación señale con un círculo la opción que considere más adecuada. El cuestionario es totalmente anónimo, por lo que te pedimos que contestes con sinceridad. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 20 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 39 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 21 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 40 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 22 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 41 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 23 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 42 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 24 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 43 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 25 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 44 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 26 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 45 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 27 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 46 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 28 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 47 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 29 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 48 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 30 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 49 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 31 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 50 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 32 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 51 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 33 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 52 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 34 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 53 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 35 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 54 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 36 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 55 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 37 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 56 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 38 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 57 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Recibido: 02/09/2009

Aceptado: 08/10/2009

Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso: ¿invariabilidad o adaptabilidad?

José María Román Sánchez y José Antonio Fernández García

Universidad de Valladolid

Resumen: Se analiza la invariabilidad o adaptabilidad de las expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso. Se contrastan con la evolución del rendimiento escolar de los alumnos y, en particular, con la de aquellos cuyo rendimiento se aparta notoriamente o incluso contradice las expectativas de rendimiento de sus profesores. Se ha utilizado un diseño longitudinal de panel con varias mediciones de las variables a los mismos sujetos: una muestra de 290 alumnos de secundaria. Los resultados muestran que las expectativas del profesor se mantienen relativamente estables a lo largo del curso a pesar de que el rendimiento de los alumnos mejora progresiva y significativamente. Cuando hay discrepancias entre "expectativas de rendimiento del profesor" y "calificaciones del alumno", se resuelven "adaptando" el rendimiento del alumno a las expectativas que tienen sus profesores.

Palabras clave: Expectativas del profesor. Rendimiento de los alumnos. Alumnos de secundaria. Evolución de expectativas de rendimiento.

Abstract: We analyze the invariability or adaptability of teacher's expectations on academic achievement of their students throughout the school year. It contrasts with the achievement of pupils and in particular with those whose achievement deviates well or even contradicts the achievement expectations of their teachers. It has used a longitudinal panel design with multiple measurements of variables to the same subject: a sample of 290 secondary school students. The results show that teachers' expectations are relatively stable over the course despite the improved student achievement significantly and progressively. When there are discrepancies between "the teacher achievement expectations" and "students' grades," resolve "adapting" to a student's achievement expectations with their teachers.

Key words: Teacher's expectations. Students achievement. Secondary students. Achievement expectations development.

Introducción

Hay evidencia suficiente de que el comportamiento de los profesores en el aula influye tanto sobre la conducta del alumno como sobre su rendimiento. Es un hecho constatado que las expectativas del profesor tienen efecto sobre el rendimiento de sus alumnos (Jussim & Eccles, 1992; Skinner & Belmont, 1993; Bamburg, 1994; Fernández, 1995; Herman, 2001; Hebl & King, 2004).

Para comprender el tipo de influencia conviene tener en cuenta no sólo la conducta observable y manifiesta del profesor, sino también los pensamientos y cogniciones en los que aquella se basa. Específicamente las percepciones y representaciones que el profesor desarrolla acerca del alumno: lo que piensa y espera de éste, las capacidades e intenciones que le atribuye, etc. Estas representaciones mentales constituyen las expectativas del profesor respecto del alumno y reflejan las creencias que tiene sobre sus posibilidades de rendimiento. Estas expectativas del profesor determinan la interpretación y valoración de lo que hacen sus alumnos, las reacciones ante sus realizaciones e incluso modifican el comportamiento del profesor (Núñez y otros, 1994; De la Torre y Godoy, 2002).

La formación de expectativas es un fenómeno normal e inevitable. Diferentes expectativas generalmente conducen a diferentes tratamientos de los alumnos. Pudiendo dichas expectativas actuar en beneficio o en detrimento del alumno (Tauber, 1998). Dependiendo su efecto sobre el rendimiento del alumno, no tanto de cómo son inicialmente, ni tan siquiera de su exactitud, sino de su persistencia, del grado en que éstas expectativas permanecen abiertas o impermeables a la nueva información (Valle y Núñez, 1989).

La información que el profesor utiliza para elaborar las representaciones o expectativas sobre los alumnos procede de diversas fuentes: la observación inicial de las características y comportamiento de sus alumnos (expectativa inicial), la información proporcionada por otros o la observación continuada a lo largo del curso, que confirmará o modificará las expectativas iniciales.

Los profesores se forman expectativas y asignan etiquetas a los alumnos basándose en características tales como la constitución corporal, el atractivo físico del alumno, el sexo, el estatus social, la raza o etnia, el apellido o ascendencia, el nivel socioeconómico y especialmente, el comportamiento y las características personales del alumno como el autocontrol, control del temperamento en situaciones de conflicto con pares y adultos, atender a las instrucciones, seguir directrices y el concepto que el profesor tiene de su propio rol (Good, 1987; Gresham *et al.*, 2000; Lane *et al.*, 2003) Una vez que un alumno es etiquetado, esa representación mental afecta a cómo el profesor actúa y reacciona ante él.

Los alumnos tienden a internalizar las creencias que los profesores tienen acerca de su capacidad (Raffini, 1993). Sin embargo, esta influencia no es lineal, sino en alguna manera recíproca, y su amplitud y dinamismo dependen de complicados mecanismos que han de tomarse en consideración. Al respecto, Jussim (1986) propone un modelo explicativo de los efectos que las variables del profesor, tanto cognitivas como conductuales, tienen sobre el rendimiento del alumno, así como aquellos factores que pueden limitar o reducir dicho efecto.

Que las expectativas de los profesores varíen o no depende de una serie de factores, entre los que destacan los sesgos confirmatorios, con los que el profesor trata de confirmar sus

expectativas iniciales mediante interpretaciones distorsionadas de la conducta del alumno; la flexibilidad o rigidez de las expectativas, que dependen de las características personales del profesor y que determinan la posibilidad de modificarlas y la fuerza de los comportamientos del alumno que contradicen dichas expectativas.

Por otra parte, el profesor, basándose en las representaciones que haya desarrollado acerca de sus alumnos, adoptará un tipo determinado de conducta que servirá de canal de transmisión de sus expectativas y proporcionará un tratamiento educativo distinto a cada alumno en función de las mismas (Cooper & Good, 1983). Este tratamiento educativo distinto hacia, por ejemplo, los alumnos de los que tienen más altas expectativas, se manifestará en comportamientos como: prestarles mayor atención, sonreírles y asentir con la cabeza más frecuentemente, mantener un mayor contacto ocular, inclinación más próxima al estudiante, dándoles información afectiva como más halago y menos crítica, tendencia a enseñarles más y a fomentar un mayor grado de implicación para buscar aclaraciones, feedback más detallado así como de mayor calidad en cuanto a la corrección de las respuestas (Valle y Núñez, 1989; Bamburg, 1994; Tauber, 1998). Por el contrario, a los alumnos que son percibidos con baja capacidad puede que se les de menos oportunidades para aprender nuevos contenidos, se les pregunte menos o de forma menos estimulante, se les de una retroalimentación más breve y menos informativa, se les alabe menos frecuentemente por sus logros, se les de menos tiempo para responder, se les simplifique contenidos curriculares, se haga menos énfasis sobre el significado y conceptualización y más sobre ejercicios y actividades prácticas (Cotton, 1989).

Finalmente, se ha observado que las diferencias de género en la relaciones profesor-alumno son menos aparentes en los primeros años de escolaridad (Leaper, 1991), que emergen a partir de Educación Primaria y que se hacen bastante consistentes en Educación Secundaria (Vancouver & Ilgen, 1989; Bracken & Cram, 1994). Algunas investigaciones sugieren que los profesores tienden a aplicar a chicos y chicas diferentes formas de retroalimentación (Morgan, 1997); así los chicos reciben más feedback negativo del profesor respecto a su fracaso en seguir las indicaciones; mientras que las chicas reciben feedback más positivo del profesor respecto a su obediencia (Brophy, 1985; Hoyenga & Hoyenga, 1993; Morgan, 2001). Este trato diferencial parece estar mediatizado tanto por factores cognitivos como situacionales.

Así pues, según Jussim (1986, 1989), el profesor proporciona al alumno información, acerca de lo que espera de él, por medio de su conducta en el aula. Pero el efecto que dicha información tenga sobre la motivación y el rendimiento del alumno dependerá de las variables personales de éste. Según estas características y en función de si existe o no ajuste entre las expectativas de uno y de otro, el alumno reaccionará de manera distinta ante la conducta del profesor, confirmando o no sus expectativas, lo que se reflejará en su motivación y rendimiento. A su vez, el comportamiento del alumno (cognitivo, afectivo, esfuerzo ante las tareas, calidad de la interacción con el profesor, etc.) influye sobre el comportamiento posterior del profesor. Skinner & Belmont (1993) y Villarroel (2001) han obtenido evidencia empírica de que estamos ante una situación con una secuencia recíproca de interacciones.

Pues bien, los datos que se presentan en este artículo forman parte de una investigación más amplia (Fernández García, 2003, 2007) cuyo principal objetivo era construir un modelo explicativo del rendimiento en alumnos de 2º y 4º curso de Educación Secundaria, así como comprobar su ajuste a lo largo del curso escolar, en tres momentos de medida (M1, M2 y M3), asociados a las tres evaluaciones establecidas para este nivel educativo.

El modelo explica el rendimiento de alumnos de secundaria, a través del funcionamiento interrelacionado de constructos relevantes de carácter cognitivo, afectivo y motivacional del alumno y algunos otros cognitivo y relacionales del profesor; sujeto aquel y mediador éste, del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

Dentro de ese marco teórico, el objetivo de este artículo es comprobar si las expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso escolar, según tres niveles de dicha variable (expectativas de rendimiento alto, medio y bajo) se adaptan o no a los cambios del rendimiento mostrado por los alumnos en cada una de las tres evaluaciones. Y, en particular, respecto de aquellos alumnos cuyo rendimiento se aparta notoriamente o incluso contradice las expectativas de rendimiento de sus profesores. También se considera la influencia en las expectativas de los profesores de variables como el género y el curso del alumno.

Así mismo, se valora la evolución de la variable rendimiento, en tres momentos de medida a lo largo del curso escolar, según la variable expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos segmentada en tres niveles: altas, medias y bajas.

Método

Participantes

De la “población” de estudiantes de secundaria se ha extraído una “muestra” incidental por conglomerados, grupos-clase, de alumnos de segundo y de cuarto de secundaria de centros privados-concertados de Valladolid de características socio-culturales medias. Muestra total de alumnos: 290. Género: 78 (26,9%) chicos; 212 (73,1%) chicas. Curso, ciclo y etapa a la que pertenecen: 181 (62,4%) son de 2º de secundaria; 109 (37,6%) son de 4º. Centro escolar de procedencia: 174 (60%) son del colegio-1; 88 (30,3%) son del colegio-2 y 28 (9,6%) son del colegio-3.

Instrumentos de medida

Cuestionario de *expectativas del profesor de rendimiento del alumno (pexrend)* para la recogida de datos de las variables del profesor. A cada profesor, se le explicó que debían expresar las expectativas de rendimiento que tenían de cada uno de sus alumnos, conforme a la siguiente escala:

- 1-Resultados muy bajos, muy deficientes, notas 1 ó 2;
- 2-Resultados bajos, deficientes, notas 3 ó 4;
- 3-Resultados medios, suficiente-bien, notas 5 ó 6;
- 4-Resultados altos, notables, notas 7 u 8;
- 5-Resultados muy altos, sobresalientes, notas 9 ó 10.

Se les insistió en que sus respuestas debían reflejar los resultados esperados.

*Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso:
¿invariabilidad o adaptabilidad?*

Expectativas del profesor sobre el rendimiento futuro del alumno (*pexrend*): es el sumatorio de las variables originales expectativas del profesor de Lengua de rendimiento del alumno (*exreprl*), del profesor de Matemáticas (*exreprm*) y del profesor de Sociales (*exreprs*), para cada uno de los tres momentos de medida ($exreprl + exreprm + exreprs / 3$).

Como *rendimiento* del alumno se tomó el recogido en las actas de calificaciones de cada evaluación.

Procedimiento

El proceso evaluativo general se encuadró dentro del programa de exploración psicopedagógica habitual llevada a cabo en los tres centros por los Departamentos de Orientación, con el visto bueno de las respectivas direcciones. Se acordaron, entre otras cuestiones, las fechas oportunas de recogida de datos: Septiembre-Octubre (M1); Enero (M2) y Abril-Mayo (M3), en relación con las tres evaluaciones, trimestrales, del curso escolar.

Diseño

Para observar el cambio, a lo largo de un curso escolar, se ha utilizado un diseño longitudinal de panel con varias mediciones de las variables a los mismos individuos (León y Montero, 2007). Como el objetivo es describir un fenómeno, analizar su estructura y explorar las asociaciones relativamente estables y las características que lo definen, podemos considerarle un diseño descriptivo. Considerando la clase de información o datos que se obtienen, atendiendo al número de períodos o intervalos de medición en los que se toman registros de las variables observadas, adopta un diseño principalmente longitudinal de panel, puesto que la variable es observada y registrada en tres momentos.

Se ha utilizado la prueba *t de Student* de contraste entre dos medias con muestras relacionadas; utilizándose con muestras independientes la *prueba de Levene* para la igualdad de varianzas y la prueba *t* para la igualdad de medias. También se ha utilizado el análisis de varianza (ANOVA) para comparar varios grupos respecto de una variable dependiente cuantitativa. Finalmente, para la realización de contrastes en los que al mismo grupo de alumnos se les han aplicado las mismas variables en diferentes momentos de medida se ha utilizado la técnica ANOVA-MR, ANOVAs de uno o varios factores con medidas repetidas.

Resultados

Ha sido preciso delimitar la variable expectativas del profesor de rendimiento alto del alumno, medio y bajo, pues la variable expectativas del profesor de rendimiento de sus alumnos en el modelo teórico (*pexrend*), es una variable métrica compuesta a partir de la media aritmética de las expectativas de los profesores de las áreas de Lengua, Matemáticas y Ciencias Sociales.

Las submuestras de expectativas de los profesores se han confeccionado en base a los siguientes criterios, complejos pero prácticos:

a) *Alumnos de altas o muy altas expectativas de rendimiento por parte de sus profesores de Lengua, Matemáticas y Sociales*: sumatorio de las expectativas altas (valores 4 ó 5 en una escala de 1 a 5) de los tres profesores, entre 12 y 15 puntos con mezcla de algún valor medio, mínimo y máximo respectivamente, en cada uno de los momentos de medida, según las siguientes combinaciones de puntuaciones: (5-5-5), (5-5-4), (5-5-3), (5-4-4), (5-4-3), (4-4-4).

b) *Alumnos de expectativas de rendimiento medias por parte de sus profesores de Lengua, Matemáticas y Sociales*: sumatorio de las expectativas medias (valor 3 en una escala de 1 a 5) de los tres profesores, entre 9 y 12 puntos con mezcla de algún valor alto y bajo, mínimo y máximo respectivamente, en cada uno de los momentos de medida, según las siguientes combinaciones de puntuaciones: (5-5-2), (5-4-2), (5-3-3), (5-3-2), (4-4-3), (4-4-2), (4-3-3), (3-3-3), (3-4-2).

c) *Alumnos de bajas o muy bajas expectativas de rendimiento por parte de sus profesores de Lengua, Matemáticas y Sociales*: sumatorio de las expectativas bajas o muy bajas (valores 2 ó 1 en una escala de 1 a 5) de los tres profesores, entre 3 y 8 puntos con mezcla de algún valor alto y medio, mínimo y máximo respectivamente, en cada uno de los momentos de medida, según las siguientes combinaciones de puntuaciones: (3-3-2), (4-2-2), (3-3-1), (3-2-2), (2-2-2), (3-2-1), (2-2-1), (3-1-1), (2-1-1), (1-1-1).

Para el total de la muestra, la evolución de las expectativas de los profesores de rendimiento de los alumnos y la evolución del rendimiento de estos, puede apreciarse en los gráficos 1 y 2, respectivamente.

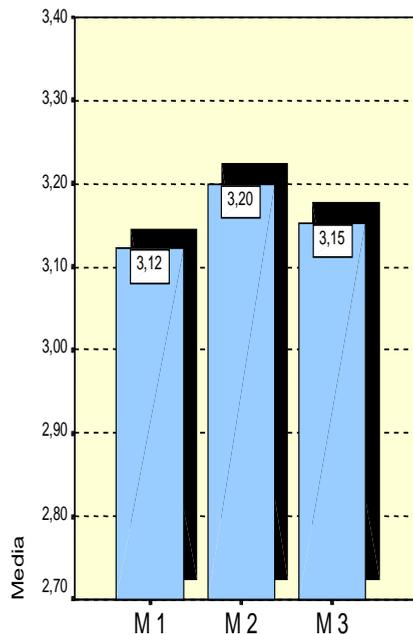


Gráfico 1. Evolución de las expectativas del profesorado sobre el rendimiento de sus alumnos (escala de 1 a 5) en los tres momentos temporales.

*Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso:
¿invariabilidad o adaptabilidad?*

Las expectativas del profesorado (gráfico 1) se mantienen relativamente estables a lo largo del curso, según su evaluación en tres momentos temporales. Solamente se han hallado diferencias significativas entre el momento uno, al comienzo del curso antes de la primera evaluación, y el momento dos, después de la primera evaluación y antes de la segunda. El rendimiento de los alumnos presenta un patrón de evolución notablemente distinto (gráfico 2). Se observa en los alumnos un progresivo aumento de su rendimiento a medida que transcurre el curso. La realización de un ANOVA-MR, ($F_2 = 103,345$; $p \leq 0,001$), constata la existencia de diferencias significativas en el rendimiento entre los tres momentos de medida.

Este patrón de evolución tan notablemente dispar entre las expectativas de los profesores de rendimiento de sus alumnos y el rendimiento real de estos puede deberse a la relativa impermeabilidad de las expectativas de los profesores cuando estas se han desarrollado o consolidado.

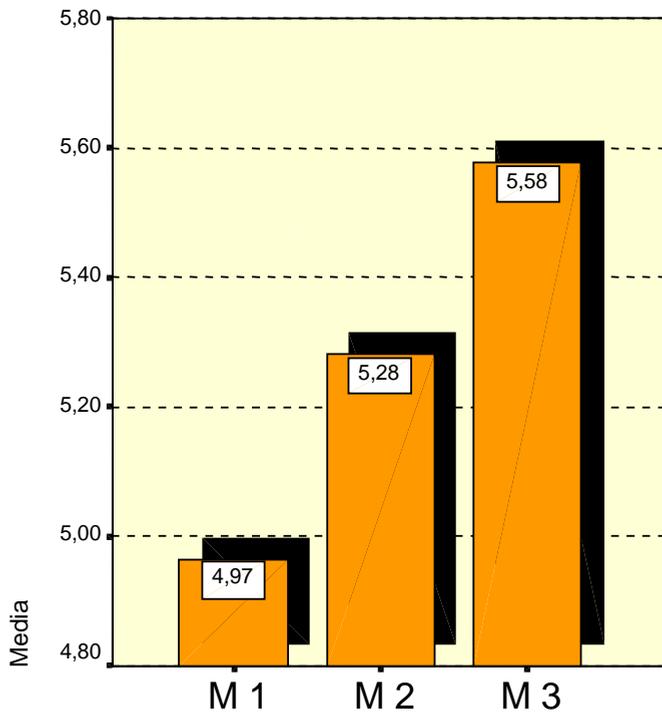


Gráfico 2. Evolución del rendimiento de los alumnos (escala de 1 a 10) en los tres momentos temporales.

Resulta interesante analizar lo que ocurre cuando se producen discrepancias entre las expectativas que tiene el profesor sobre el rendimiento de un alumno y las calificaciones reales que éste obtiene. Hemos encontrado 54 casos con discordancias de este tipo en el primer momento de medida. La evolución en estos casos puede ser la siguiente:

- (a) Se mantienen las discrepancias a lo largo del resto del año académico.

- (b) Se adaptan las expectativas posteriores al rendimiento observado.
 (c) Ocurre lo contrario, adaptándose el “rendimiento” de los alumnos (sus calificaciones) a las expectativas iniciales que de ellos tienen los profesores.

Aunque esta última opción parece *a priori* un tanto extraña, lo cierto es que los datos parecen confirmar que es esto lo que realmente ocurre. Observemos detenidamente la información. En la tabla 1 aparece la evolución de las expectativas en función de las calificaciones iniciales del alumnado. Lógicamente, en la diagonal de la misma (primer momento de medida) no aparece ningún valor distinto de cero, puesto que hemos escogido únicamente a los 54 alumnos que presentan discrepancias entre las calificaciones y las expectativas en el primer momento de medida. Obsérvese además cómo la mayor parte de las discrepancias se refieren a que el profesor tiene unas mayores expectativas que el rendimiento real del alumno.

| | | Calificaciones de la 1ª evaluación | | | Total |
|---|--------|------------------------------------|--------|-------|-------|
| | | Bajas | Medias | Altas | |
| Expectativas en el 1º momento de medida | Bajas | 0 | 10 | 0 | 10 |
| | Medias | 24 | 0 | 1 | 25 |
| | Altas | 0 | 19 | 0 | 19 |
| Total | | 24 | 29 | 1 | 54 |

| | | Calificaciones de la 1ª evaluación | | | Total |
|---|--------|------------------------------------|--------|-------|-------|
| | | Bajas | Medias | Altas | |
| Expectativas en el 2º momento de medida | Bajas | 9 | 5 | 0 | 14 |
| | Medias | 15 | 6 | 1 | 22 |
| | Altas | 0 | 18 | 0 | 18 |
| Total | | 24 | 29 | 1 | 54 |

| | | Calificaciones de la 1ª evaluación | | | Total |
|---|--------|------------------------------------|--------|-------|-------|
| | | Bajas | Medias | Altas | |
| Expectativas en el 3º momento de medida | Bajas | 10 | 4 | 0 | 14 |
| | Medias | 14 | 9 | 1 | 24 |
| | Altas | 0 | 16 | 0 | 16 |
| Total | | 24 | 29 | 1 | 54 |

Tabla 1. ¿Se adaptan las expectativas a las calificaciones? Evolución de las expectativas de los profesores en función de las calificaciones de la primera evaluación de los alumnos (sólo para alumnos cuyas calificaciones y expectativas en el primer momento no coinciden; n= 54).

*Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso:
¿invariabilidad o adaptabilidad?*

Las expectativas de los profesores no varían sustancialmente en los siguientes momentos temporales (se constata en figura 2). Así, al finalizar el año académico, solo con 19 alumnos (los que aparecen en la diagonal: 10+9+0; el 35,2% del total) los profesores han adaptado sus expectativas a las calificaciones iniciales. Las expectativas siguen siendo superiores a las calificaciones obtenidas a principios de curso.

Sin embargo, la tabla 2 muestra un patrón totalmente diferente. Obsérvese cómo la adaptación de las calificaciones que obtienen los alumnos a las expectativas iniciales del profesor es mucho mayor (5+21+13= 39 casos, el 72,2% del total), lo que parece mostrar un patrón curioso de “profecía autocumplida” en el que lo que yo pienso que va a rendir un alumno es lo que realmente rinde al final.

| | | Calificaciones de la 1ª evaluación | | | Total |
|---|--------|------------------------------------|--------|-------|-------|
| | | Bajas | Medias | Altas | |
| Expectativas en el 1º momento de medida | Bajas | 0 | 10 | 0 | 10 |
| | Medias | 24 | 0 | 1 | 25 |
| | Altas | 0 | 19 | 0 | 19 |
| Total | | 24 | 29 | 1 | 54 |

| | | Calificaciones de la 2ª evaluación | | | Total |
|---|--------|------------------------------------|--------|-------|-------|
| | | Bajas | Medias | Altas | |
| Expectativas en el 1º momento de medida | Bajas | 5 | 5 | 0 | 10 |
| | Medias | 17 | 8 | 0 | 25 |
| | Altas | 1 | 7 | 11 | 19 |
| Total | | 23 | 20 | 11 | 54 |

| | | Calificaciones de la 3ª evaluación | | | Total |
|---|--------|------------------------------------|--------|-------|-------|
| | | Bajas | Medias | Altas | |
| Expectativas en el 1º momento de medida | Bajas | 5 | 5 | 0 | 10 |
| | Medias | 4 | 21 | 0 | 25 |
| | Altas | 0 | 6 | 13 | 19 |
| Total | | 9 | 32 | 13 | 54 |

Tabla 2. ¿O se adaptan las calificaciones a las expectativas? Evolución de las calificaciones de los alumnos en función de las expectativas iniciales de los profesores (solo para alumnos cuyas calificaciones y expectativas en el primer momento no coinciden; n= 54).

A continuación, en la tabla 3, respecto de la variable rendimiento (*rendt*), que en los tres momentos de medida muestra diferencias significativas, observamos cómo cuando los profesores expresan expectativas de rendimiento bajo, dicha variable muestra su valor más bajo (3,6381; 3,5982 y 3,8284, respectivamente); cuando los profesores expresan expectativas de rendimiento medio, *rendt* muestra también valores medios (5,0437; 5,2237 y 5,5683, respectivamente) y cuando los profesores expresan expectativas de rendimiento alto, *rendt* muestra sus valores más altos (7,1705; 7,6909 y 7,9583, respectivamente).

| Vble.1 | Vble.2 | F | gl1 | gl2 | Sig. | Expectativas | | |
|-------------------------------|--------|---------|-----|-----|------|--------------|------------|-----------|
| | | | | | | Bajas (1) | Medias (2) | Altas (3) |
| Expectativas 1ª evaluación | Rendt1 | 219,987 | 2 | 171 | ,000 | 3,6381* | 5,0437* | 7,1705* |
| | Rendt2 | 279,606 | 2 | 201 | ,000 | 3,5982* | 5,2237* | 7,6909* |
| | Rendt3 | 323,159 | 2 | 174 | ,000 | 3,8284* | 5,5683* | 7,9583* |

Los asteriscos * indican diferencias significativas de ese nivel con los otros dos niveles contemplados.

Tabla 3. Diferencias significativas en la variable rendimiento entre el nivel de expectativas de rendimiento que tiene el profesor según evaluación (momento).

Segmentando la muestra en función del género de los alumnos (gráfico 3), se advierte que aunque el profesorado tiene unas expectativas depositadas en el rendimiento de las alumnas significativamente mayores en los tres momentos (para el primero $t_{259} = -3,510$; $p \leq .001$; para el segundo $t_{287} = -3,829$; $p \leq .001$ y para el tercero $t_{259} = -3,432$; $p \leq .001$), el patrón de evolución de las expectativas es similar para el total de la muestra (ver gráfico 1 más arriba) que para cada uno de los dos sexos.

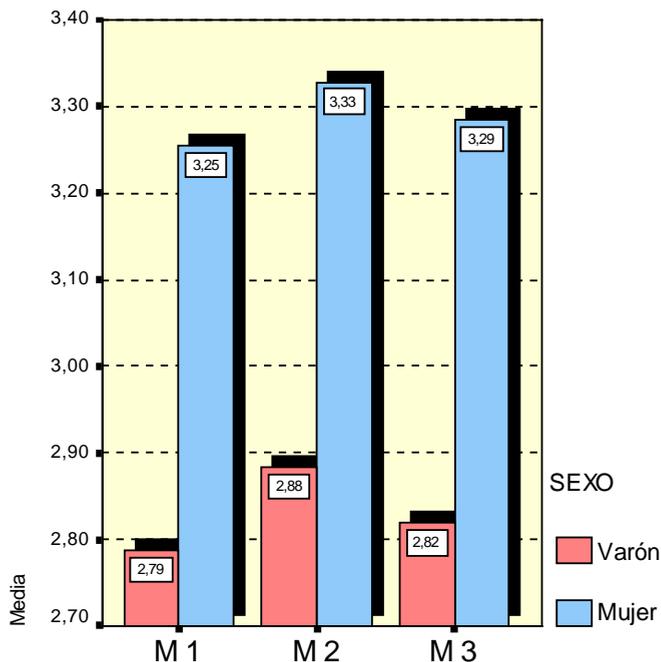


Gráfico 3. Evolución de las expectativas del profesorado sobre el rendimiento de sus alumnos (escala de 1 a 5) en función del sexo de los alumnos.

Dividiendo la muestra según el curso de ESO que están realizando, no se han hallado diferencias significativas entre sus medias en ninguno de los tres momentos de medida.

Conclusiones

Las expectativas del profesorado se mantienen relativamente estables a lo largo del curso, según una evaluación realizada en tres momentos temporales. Solamente se han hallado diferencias significativas entre el momento uno, al comienzo del curso antes de la primera evaluación, y el momento dos, después de la primera evaluación y antes de la segunda, referidas al grupo de alumnos de calificaciones medias, no respecto a los grupos de calificaciones bajas y altas que no varían a lo largo del curso. El rendimiento de los alumnos presenta un patrón de evolución notablemente distinto. Se observa en los alumnos un progresivo aumento de su rendimiento a medida que transcurre el curso.

Llama la atención la estabilidad y cierta impermeabilidad de las expectativas de los profesores a lo largo del curso, en contraste con la evolución del rendimiento de los alumnos progresivamente mejor. Parece que en su formación, el nivel de expectativas de los profesores sobre el rendimiento de sus alumnos, guarda relación con el nivel de calificaciones de estos; sin embargo, *nuestros resultados muestran que a más altas calificaciones expectativas más altas, pero una vez establecidas no parece que el rendimiento las modifique fácilmente.* Estas representan el nivel de rendimiento deseado o posible, por encima del real como nuestros datos indican. Esta cierta estabilidad de las expectativas de los profesores, tiene implicaciones a nivel

de las actitudes y comportamientos que adopte respecto a los alumnos y las repercusiones, ya positivas ya negativas, que pudiera tener sobre la actitud y rendimiento de estos (Fernández García, 2008).

Por el contrario, cuando el rendimiento de los alumnos contradice las expectativas de rendimiento de sus profesores o se apartan notoriamente de las mismas; nuestros datos indican que *la mayoría de las calificaciones se acercan a las calificaciones esperadas por los profesores y no al revés.*

Las consecuencias son importantes, pues al acercarse las calificaciones a las esperadas por los profesores estas resultan “extrañas” para los alumnos, que tendrán dificultad para establecer relación entre sus acciones y los resultados de las mismas, *resintiéndose con ello su percepción de competencia (autoeficacia y expectativas de control del rendimiento futuro)* (Fernández García, 2008).

Algunas limitaciones de este trabajo de investigación provienen de la pequeña muestra de profesores por lo que no hemos podido analizar si hay diferencias significativas entre las expectativas de los profesores y de las profesoras, si tienen patrones distintos, su evolución a lo largo del curso y sus expectativas en relación con el sexo de los alumnos.

Como la muestra utilizada no es representativa de la población, por lo que la generalización de los resultados a la población es arriesgada y debe hacerse con parsimonia y precaución. No es representativa porque está sesgada, por ejemplo, en la composición por género de la muestra de alumnos. Tampoco es representativa de los tipos de colegios. En cuanto al número de profesores es escasa y probablemente no sea representativa de la composición masculina y femenina de los mismos.

Ante estos resultados, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Hay diferencias significativas entre las expectativas de los profesores y de las profesoras?, ¿Cómo evolucionan a lo largo del curso?, ¿Mantienen expectativas diferenciales en relación con el género de los alumnos? (Fernández García, 2003, 2007).

Notas sobre los autores:

José-María Román Sánchez es Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UVA. Director del Grupo de Investigación de Excelencia en Educational Psychology dentro del cual se desarrollan tres líneas de investigación: una sobre “estrategias de aprendizaje y superdotación”, otra sobre “educación familiar” y la tercera sobre “Sentido del Humor y Educación”. Con 14 años de docencia en la Universidad de Barcelona y 21 en la de Valladolid, actualmente imparte clases de "Psicología de la instrucción", "Psicología de la educación familiar" y "Estrategias cognitivas de aprendizaje". Profesor, desde 1991, en los módulos de formación pedagógica “inicial” del profesorado universitario, y en los talleres de formación pedagógica “permanente” de varias universidades. Como IP (o como investigador) ha participado en 18 Proyectos de I+D sobre: "metodologías de enseñanza en educación secundaria y universitaria", "estrategias de aprendizaje en superdotados", "educación familiar" y "sentido del humor y educación". Actualmente está trabajando en dos proyectos de I+D subvencionados (2009-2011): uno sobre estrategias cognitivas de aprendizaje y otro sobre estimulación cognitiva en personas mayores (2008-2010). Su "producción científica" -como

autor o coautor- derivada de esos proyectos -5 tests, 17 libros, 55 capítulos de libro, 59 artículos de revistas, 9 publicaciones en CD y 17 publicaciones de divulgación psicológica- ha sido evaluada positivamente en sus cinco “tramos de investigación”. Dentro de ese mismo marco ha dirigido 22 tesis doctorales y 19 tesinas. Son relevantes sus aportaciones al campo de: (a) la tutoría -La tutoría: pautas de acción e instrumentos útiles al profesor tutor (Ediciones Ceac), La tutoría en educación secundaria (Ediciones Ceac) o El Modelo CARI de tutoría de alumnos en la universidad (capítulo de libro)-, (b) las estrategias de aprendizaje -ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje (TEA ediciones) o, entre otras, Aprendo si relaciono: Programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje (Editorial Aprendizaje Visor) y Aprender con autopreguntas: Programa de entrenamiento en estrategias de elaboración para secundaria (Editorial Cepe)-, (c) la educación familiar -PEF: Escalas de identificación de prácticas educativas familiares (Editorial Cepe) o, entre otras, Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños (Ediciones Pirámide), (d) y al campo del sentido del humor: Modelo dimensional del sentido del humor (capítulo de libro), CASH: Cuestionario Auto-observacional del Sentido del Humor (test), Programa de desarrollo del Sentido del Humor en el profesorado (capítulo de libro) y otros artículos. Fue Decano de la Facultad de Educación de la UVA (2001-2008) y es (desde 28 de marzo de 2007) Presidente de la Comisión de Doctorado de la UVA. Correspondencia: jmroman@psi.uva.es

José-Antonio Fernández García es Profesor Asociado de la UVA. Doctor en Psicología. Desde 1982, ejerce como psicólogo educativo en el Departamento de Orientación de un centro privado de Valladolid, y desde 1993, simultáneamente, trabaja como educador “especialista de menores de reforma y con graves trastornos disociales” en el Centro Regional Zambrana (Valladolid). Su tesis doctoral aportó un modelo explicativo del rendimiento en alumnos de secundaria, tomando en consideración “variables cognitivas del profesor” (percepción del profesor de la atención y del esfuerzo del alumno), en interacción con “variables del alumno” (aptitudes cognitivas y rendimiento escolar anterior) y con determinadas “variables procesuales”: expectativas del profesor acerca del rendimiento de sus alumnos, y factores y procesos cognitivo-afectivo-motivacionales del alumno (atribución causal interna del éxito escolar, expectativas de control personal del rendimiento futuro, autoconcepto académico, orientación motivacional hacia el aprendizaje y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje). En 2008 publicó -con autorización- Doce principios para orientar la enseñanza eficaz, traducción e interpretación libre del libro de Jere Brophy (1999). Teaching. New York: International Academy of Education. International Bureau of Education. Educational Practices Series-1. Actualmente tiene “en prensa” un artículo teórico-conceptual y dos monografías tecnológico-instrumentales, sobre Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos y rendimiento. Programa COMPA: Desarrollo mi competencia para aprender autónomamente y programa PAM: Plan para favorecer el aprendizaje motivado. Todo ello fruto de la línea de investigación abierta con su Tesis doctoral. Correspondencia: jafg@cop.es

Referencias

Bamburg, J. (1994). *Raising expectations to improve student learning*. Oak Brook, Illinois: North Central Regional Education Laboratory.

- Bracken, B.A. & Cram, R.M. (1994). Children's and adolescents' interpersonal relations: Do age, race, and gender define normalcy? *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 12, 14-32.
- Brophy, J. (1985). *Interactions of male and female students with male and female teachers*. In L.C. Wilkinson & C.B. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (pp.115-142). Orlando, FL: Academic Press.
- Cooper, H. & Good, T. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. White Plains, NY: Longman.
- Cotton, K. (1989). *Expectations and students outcomes*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14 (2), 444-449.
- Fernández García, J.A. (2008). *Doce principios para orientar la "enseñanza eficaz"*. Valladolid: Edita Campus.
- Fernández García, J.A. (2003). *Modelo explicativo del rendimiento en alumnos de secundaria*. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Trabajo de investigación predoctoral.
- Fernández García, J.A. (2007). *Modelo explicativo del rendimiento en secundaria: variables cognitivas del profesor y cognitivas, afectivas, motivacionales y escolares de los alumnos*. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid. Tesis doctoral.
- Fernández, S. (1995). La percepción del profesor como indicador de dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7 (2), 309-316.
- Good, T.L. (1987). Two decades of research on teachers expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38 (4), 32-47.
- Gresham, F.M. et al. (2000). *Teacher expected model behavior profiles: Changes over time*. Paper presented at Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders. Scottsdale, AZ.
- Hebl, M.R. & King, E.B. (2004). You are what you wear: An interactive demonstration of the self-fulfilling prophecy. *Teaching of Psychology*, 31 (4), 260-262.
- Hoyenga, K.B., & Hoyenga, K.T. (1993). *Gender-related differences: Origins and outcomes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Jussim, L. (1986) Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93 (4), 429-445.
- Jussim, L. & Eccles, J. (1992). Teachers expectations: II. Constructions and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (3), 947-961.
- Lane, L.L. et al. (2003). Teacher expectations of student behavior: which skills do elementary and secondary teachers deem necessary for success in the classroom? *Education and Treatment of Children*; Pittsburgh.
- Leeper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Child Development*, 62, 797-811.
- León, O.G. y Montero, I. (2007). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Morgan, C. (1997). *Feedback effects an the interpersonal focus of students' activity definitions*. Poster session presented at the annual meeting of the Midwest Psychological Association, Chicago: Illinois.

*Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso:
¿invariabilidad o adaptabilidad?*

- Morgan, C. (2001). *Gender differences in interpersonal goals: The impact of teacher feedback*. Poster session presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: Variables cognitivo-motivacionales, atribuciones, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: SPU.
- Raffini, J. (1993). *Winners without losers: Structure and strategies for increasing student motivation to learn*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal Effects of teacher behavior and student engagement across de school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.
- Tauber, R.T. (1998). *Good or bad what teacher expect from students they generally get!*. Eric Digest. Educational Resources Information Center.
- Valle, A. y Núñez, J.C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional. *Revista de Educación*, 290, 293-320.
- Vancouver, J. B. & Ilgen, D. R. (1989). Effects of interpersonal orientation and the sex-type of the task on choosing to work alone or in groups. *Journal of Applied Psychology*, 74, 927-934.
- Villarroel, V.A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhé: Revista de la Escuela de Psicología*, 10 (1), 3-18.

Destinatarios de la educación

Recibido: 11/09/2009
Aceptado: 21/10/2009

Estudo das Actividades e das Interacções Educativas em três Unidades de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência

María José Marques-da-Silva, Manuela Sanches-Ferreira y P. Lopes-dos-Santos

Escola Superior de Educação do Porto

Resumen: Esta investigación examina las actividades y las interacciones educativas de 24 estudiantes con múltiples discapacidades en tres Unidades de Apoyo Educativo Especializado. La observación muestra que los estudiantes con un nivel superior de competencias básicas tienen más oportunidades de aprendizaje que sus colegas con un nivel menor de competencia. Por otra parte, los estudiantes con niveles menores de competencia pasan más tiempo involucrados en actividades no funcionales, reciben menos interacciones por parte de los profesores y pasan menos tiempo en la tarea. Nuestros resultados sugieren que las unidades de apoyo especializado deberían aumentar las oportunidades de participación para todos los estudiantes que aprenden en su espacio educativo.

Palabras clave: Educación especial, discapacidad, Unidades de Apoyo Especializado.

Resumo: Esta pesquisa examina as actividades e interacções educativas de 24 alunos com multideficiência em três Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência. A observação mostra que os alunos com um nível global de competência mais elevado têm mais oportunidades de aprendizagem do que os seus colegas com um nível global de competência mais baixo. Por outro lado, os alunos com menos competência estão mais tempo envolvidos em actividades não funcionas, recebem menos interacções dos professores e permanecem menos tempo na tarefa. Os nossos resultados sugerem que as Unidades de Apoio Especializado devem aumentar as oportunidades de participação de todos os alunos que frequentam este espaço educativo.

Palavras-chave: Educação especial, Multideficiência, Unidades de Apoio Especializado.

Abstract: This study examined the activities and educational interactions of 24 students with severe disabilities enrolled in Specialized Supports Units programs. The observations found that students with higher levels of general ability had higher learning opportunities than did students with lower levels of ability. In fact, teachers engaged them more in academic functional activities and in verbal interactions. On the other hand, students with less ability were more involved in non-academic functional activities, received less instigation to interact with their teachers and were seen more time off task. Our results suggest that Specialized Supports Units should put a real concern on the issue of

increasing participation of all students in the educational services that they are actually providing.

Key words: *Special education, multiple disabilities, pull-out rooms.*

Introdução

As questões em torno da Deficiência, Incapacidade e Saúde tornaram-se, nas últimas décadas, assunto de importância fundamental em diversas ciências do comportamento, com um predomínio especial na Psicologia da Educação.

Para tal contribuiu de modo significativo a aceitação progressiva do paradigma da inclusão – concebido, acima de tudo como paradigma ético – à luz do qual a noção de *grupo de minoria* passa a ser utilizada enquanto referência basilar na compreensão e análise dos fenómenos de exclusão sócio-educativa dos indivíduos com deficiência e incapacidade (Stainback & Stainback, 1996; Sanches-Ferreira, 2007). Esta contraposição entre as noções de *grupo de minoria* e de “*singularidade*” (que, durante muitos anos, constituiu o conceito caracterizador dos alunos com deficiência e com Incapacidade), foi possível pela prevalência progressiva de modelos mais dinâmicos e interactivos no entendimento dos fenómenos da *limitação ao nível da actividade e das restrições ao nível da participação social* (Oliver, 1996; Imrie, 2004; Suls & Rothman, 2004; Simeonsson, 2006).

Nessa óptica, a intencionalidade da pesquisa, centrou-se, de modo particular, no desenvolvimento de instrumentos, de descritores e de novas pragmáticas de intervenção onde se reconhecem influências provenientes dos modelos ecológicos (Sameroff & Chandler, 1975; Bronfenbrenner, 1979), comportamentais (Skinner, 1984), sociais (Thomas, 1997; Ferguson, 1998) e funcionais (Keysor, 2006; Simeonsson, 2006). Foram-se, então, produzindo corpos de saber que conferiram legitimidade científica a uma visão mais positiva e dignificante das condições de deficiência e de incapacidade.

Investigar o desenvolvimento passou a tomar em consideração as palavras de Bijou e Baer que já em 1978 referiam “(...) *Não podemos analisar a criança sem referência ao contexto e não é possível analisar o meio sem referência à criança. As duas formam uma unidade inseparável consistente com um conjunto interrelacionado de variáveis ou um campo interaccional*” (p. 28).

Este entendimento coloca, incontornavelmente, a reciprocidade das relações indivíduo/meio como unidade de análise, permitindo, numa perspectiva biopsicossocial, encarar as incapacidades, não só como características intrínsecas da pessoa, mas também como o resultado do desajustamento entre as funcionalidades do sujeito e as solicitações dos cenários onde ele é chamado a participar (Organização Mundial de Saúde, 2001, 2007; Granlund & Eriksson, 2004; Whiteneck, 2006; Simeonsson, 2006).

De facto, nesta nova concepção da diversidade humana o contraste entre deficiência e incapacidade torna-se a chave epistémica organizadora para teorizar acerca da incapacidade e das intervenções (Lopes-dos-Santos, Maia, Tavares, Santos & Sanches-Ferreira, 2008). Davis (2000) refere isso mesmo, ao diferenciar claramente incapacidade de deficiência. Para este autor (op.cit): “*disability is not so much the lack of a sense or the presence of a physical or*

mental impairment as it is the reception and construction of that difference. (...) Impairments are physical facts, but disability is a social construct” (p. 56).

O meio adquire, assim, estatuto de factor central na análise e compreensão do conceito de deficiência e incapacidade (Thomas, 1997; Ferguson, 1998; Shalock & Verdugo, 2002; Granlund & Eriksson, 2004; Simeonsson, 2006; Beddell & Coster, 2008.).

Concretizar esta abordagem conceptual passa, forçosamente, por mudanças sociopolíticas e legislativas (Chen, 2007).

Portugal, fez publicar, em 2008, uma nova legislação, Decreto-Lei n.º 3/2008, onde, no seu capítulo I (Artigo 1º), define a população alvo dos apoios especializados, como sendo os “*alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível de comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social*”. Ao recorrer a esta caracterização, concordante com o modelo biopsicossocial, afasta-se do paradigma médico, eliminando, portanto, a necessidade de um diagnóstico e de um rótulo para a elegibilidade dos alunos para a Educação Especial.

Inscrito numa filosofia inclusiva, o Decreto estabelece a criação de Unidades de Apoio Especializado para os alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAE), cujos objectivos são: “*promover a participação (...) nas actividades curriculares e enriquecimento curricular junto com os pares das turmas a que pertencem, aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares (...)*” criar “*ambientes estruturados, securizantes e significativos (...) proceder às adequações curriculares necessárias, adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico*” com avaliação constante e envolvimento da família, assegurar apoio nas terapias, psicologia, orientação e mobilidade,” (...) *organizar processo de transição pós-escolar*”¹

Face a esta nova realidade legislativa, e porque a população educativa dos alunos com multideficiência, pelas suas limitações funcionais, representam uma sub-população de entre os alunos com Necessidades Educativas Especiais, procuramos desenvolver uma linha de pesquisa cujo propósito é estudar as condições de aprendizagem oferecidas a estes alunos, nos diferentes contextos educativos (Unidades de Apoio Especializado, sala de aula do ensino regular e contextos formais ou informais oferecidos pelas escolas).

Neste estudo é analisado o contexto educativo de três *Unidades de Apoio Especializado*, isto é, as condições educativas específicas oferecidas aos 24 alunos que as frequentam.

Partindo das pesquisas cuja finalidade tem sido elucidar quais as variáveis associadas ao ensino e aos contextos mais facilitadoras da aprendizagem para todos os alunos (Speece &

¹ *Em Portugal, estes alunos pertencem a salas de aula do ensino regular e frequentam, quando necessário as Unidades de Apoio Especializado. Para que se considere estarem estes alunos numa situação de inclusão terão de frequentar pelo menos 50% do tempo pedagógico a sala de aula do ensino regular.*

Keogh, 1996; Maia & Sanches-Ferreira, 2007), neste estudo analisámos, de um modo particular, as actividades e interacções *do meio face ao perfil de desempenho dos alunos*, isto é, compreender qual a relação estabelecida entre interacção dos professores e nível de desempenho dos alunos.

Na senda dos resultados das investigação para as interacções professor-aluno no ensino regular (Brophy 1986), a nossa hipótese postula a existência de uma relação positiva entre a quantidade e qualidade das interacções do docente e o nível de desempenho dos alunos.

Método

Participantes

Os participantes do presente estudo foram 24 alunos que frequentavam *Unidades de Apoio Especializado* (UAE) e seus respectivos professores. Em ordem a recrutarmos a amostra, recorremos a três UAE sedeadas num Concelho da região do Grande Porto.

Os alunos apresentam uma grande heterogeneidade em vários aspectos como (i) o leque das idades (dos 7 anos aos 17 anos), (ii) o diagnóstico (maior prevalência de incapacidade intelectual associada a deficiência motora); (iii) os anos de frequência (variação de 1 a 9 anos); (iv) o percurso escolar. Esta heterogeneidade reflectia-se a nível de capacidades por eles evidenciadas.

As UAE funcionavam em 3 escolas do 1º ciclo. Todas possuíam casas de banho adaptadas bem como materiais de actividade e mobiliário apropriados às suas funções. O transporte dos alunos de casa à escola era gratuitamente assegurado por carrinhas com alguns lugares adaptados às necessidades dos alunos com incapacidades motoras. Em duas das UAE, o horário estendia-se das 9 às 15 horas e na terceira das 9 às 16 horas. O número de alunos varia entre 6 a 9 por UAE. Cada uma tinha docentes especializados coadjuvados por auxiliares cujo número variava de 3 a 5.

Procedimento e Instrumentos

A fim de nos familiarizarmos com o contexto onde o estudo iria decorrer e de melhor delinear os procedimentos de investigação, fizemos, durante cerca de dois meses, diversas visitas às Unidades onde reunimos informação sobre os alunos bem como acerca da organização dos espaços, tarefas e rotinas das salas de aula.

Verificada a grande heterogeneidade das características dos alunos, construímos uma grelha de avaliação com o propósito de medir o nível geral de competência evidenciado por cada aluno na realização de actividades. A grelha continha um total de 70 indicadores de competência, abarcando dimensões relacionadas com a (ii) comunicação e linguagem, (iii) rotinas/actividades de auto-cuidados, (iv) motricidade e (v) interacções interpessoais. Pretendíamos com esta medida obter uma avaliação que reflectisse a variabilidade interindividual dos desempenhos cuja constatação fora bem notória ao longo das nossas visitas preliminares. A escolha dos indicadores baseou-se na observação prévia de todos os alunos das

Unidades, nos dados de entrevistas aos seus professores e no recurso a exemplos propostos por vários instrumentos consagrados na literatura – e.g., Adaptive Behavior Scale (Grossman, 1983); Developmental Assessment for Students with Severe Disabilities: DASH 2 (Dykes & Erin, 1999).

Relativamente a cada indicador de competência, o desempenho dos alunos era classificado entre 1 a 4 pontos de acordo com os seguintes critérios:

1. Não evidencia a competência mesmo quando prestado suporte;
2. Demonstra imperfeita o uso da competência quando prestado suporte;
3. Demonstra adequadamente a competência com suportes ou incitamentos mínimos
4. Evidencia adequadamente a competência em vários contextos e ocasiões sem necessitar de suporte ou incitamento.

A fim de aferirmos a sensibilidade da grelha de avaliação, testámo-la junto de alunos pertencentes a uma outra UAE. Este ensaio mostrou que havia uma boa distribuição das pontuações nos vários indicadores de competência, sugerindo que o instrumento seria apropriado para captar as diferenças entre os alunos.

Antes de iniciadas as observações propriamente ditas, a grelha de avaliação foi então aplicada nas três Unidades alvo do estudo. Feita a cotação de todos os indicadores, as análises revelaram um elevado índice de consistência interna entre os vários indicadores ($\alpha = .925$), sugerindo a existência de uma importante dimensão comum nos diferentes domínios avaliados. Desta forma, considerámos legítimo determinar o nível geral de competência de cada aluno, somando as notas obtidas nos 70 indicadores.

Cumprida esta etapa, passámos à observação directa nas Unidades. Para tal tinham sido previamente treinadas duas observadoras – ambas Educadoras de Infância com a especialização em Educação Especial – no uso do sistema a utilizar. O treino constou de visionamento de vídeos de Unidades e subsequente codificação dos itens constantes do sistema de observação. No final das sessões de treino, verificou-se que o índice de acordo entre os observadores variava consoante os itens entre 96% e 98%.

Antes de dar início ao registo propriamente dito, deslocámo-nos mais duas vezes a cada UAE com alguns propósitos: Aferir a operacionalidade do sistema de observação; Familiarizar os alunos com a nossa presença e com os instrumentos a utilizar; y, confirmar o elevado acordo entre as duas observadoras no uso do sistema de registos feitos em simultâneo.

A observação para recolha de dados, desenvolveu-se ao longo de três manhãs de aulas (das 9 às 12 horas) e foi planeado de forma que em cada manhã estivesse uma observadora. A observação tinha início quando todos os alunos se encontravam na sala o que originou algumas diferenças nos tempos de observação inter-unidades. Com efeito, devido a condicionalismos de transporte em nenhuma das UAE as actividades eram iniciadas às mesmas horas. Assim, nas diferentes UAE cada aluno foi respectivamente observado num total de 1344, 1428 e 1260 segundos.

As observadoras levavam consigo para as sessões folhas de registo e um Discman SONY, que lhes fornecia, através dos auscultadores, e gravado em CD, dois tipos de sinais

sonoros: um, mais grave, que indicava o início dos períodos de registo propriamente ditos e outro mais agudo, que anunciava o espaço de tempo em que deveriam olhar para os sujeitos.

Os sinais eram ininterruptamente emitidos de acordo com uma sequência fixa: 7 segundos após ter surgido o sinal acústico mais agudo aparecia o mais grave; passados 3 segundos voltava o sinal agudo. Assim, o tempo de registo encontrava-se subdividido em ciclos de 10 segundos, onde havia um período de 7 segundos para observar e 3 segundos para anotar os comportamentos. Cada aluno era visto durante 12 ciclos consecutivos voltando a ser objecto de anotação após concluída a observação dos outros colegas. A ordem de observação dos alunos foi aleatoriamente estabelecida para cada sessão.

Um dos itens dizia respeito ao envolvimento na tarefa. Para aferir se o aluno estava ou não envolvido na tarefa, estabelecemos critérios que se referiam às manifestações externas do comportamento. Considerávamos que tal envolvimento ocorria quando o aluno estava envolvido activamente numa actividade proposta pelo professor (e.g. atender, ler, desenhar). Sempre que isso não sucedia, o seu comportamento era cotado como *fora da tarefa*.

Como já o dissemos, o nosso estudo pretendia analisar em que actividades os alunos das UAE desenvolviam o seu trabalho diário. Para tal, delinhamos um sistema de classificação com base no *The Code for Instructional Structure and Student Academic Response- Mainstream Version: MS-CISSAR* (Greenwood, Carta, Kamps & Delquadri, 1993) que reconhecia 4 segmentos (cf. Quadro 1): 1) Actividade Académica Funcional; 2) Actividade de Expressão Artística; 3) Actividade de Vida Diária; y 4) Actividade de Transição.

| | |
|---|--|
| 1-Actividade Académica Funcional | <p><i>Escrever:</i> o aluno é observado a realizar tarefas académicas nos livros de fichas, nas fichas, ou outro instrumento de escrita, com papel e lápis ou no computador (colorir desenhos não é considerado).</p> <p><i>Fazer jogos académicos:</i> o aluno é observado envolvido em tarefas académicas, que incluem jogos de palavras, de imagens, de números. Quando o aluno é observado a executar ordens verbais, a participar em jogos de grupo em que tenham de cumprir regras, a reconhecer os nomes ou símbolos dos colegas e saudá-los, ouvir histórias, recontar histórias. As respostas do aluno podem ser verbais, de manipulação ou sociais.</p> <p><i>Ler:</i> o aluno é observado a ver material de leitura como um livro ou imagens e dizer alto o que está escrito.</p> |
| 2- Actividade de Expressão Artística | <p><i>Pintar:</i> o aluno é observado a utilizar as mãos para pegar nos pincéis, com ou sem ajuda física, colocar tinta e fazer marca de tinta no papel ou outro suporte. Realizar a mesma tarefa só com as mãos.</p> <p><i>Colar/Rasgar/Cortar com tesoura</i></p> <p><i>Manipular os materiais e objectos:</i> o aluno é observado a pegar ou tocar nos materiais ou objectos, com ou sem ajuda física</p> <p><i>Modelar:</i> o aluno é observado a pegar em materiais modeláveis e a exercer força sobre eles, com ou sem ajuda física</p> |
| 3- Actividade de Vida Diária | <p>O aluno é observado em actividades relacionadas com a aprendizagem de autocuidados como comer, beber, vestir ou ir ao WC.</p> |
| 4- Actividade de Transição | <p>O aluno é observado a mover-se para outro centro de actividades na sala, por sua vontade ou ordem do professor; quando selecciona novo material ou espera por uma pista para começar nova actividade; quando está envolvido a arrumar o material ou a ir buscar material para nova tarefa</p> |

Quadro 1. Taxionomia das actividades adaptada de Greenwood, Carta, Kamps & Delquadri (1993).

Definimos, igualmente categorias de interação baseadas nas nossas observações preliminares. Essas categorias envolvem comportamentos verbais ou não verbais e as suas definições sumárias são apresentadas no Quadro 2.

| | |
|---------------------------|---|
| Não-verbais | |
| <i>Ajuda Física</i> | O adulto orienta fisicamente o aluno; ajuda o aluno a envolver-se num comportamento (e.g., dar ajuda física para que o aluno dê uma resposta que implique, de alguma forma, realização motora). |
| <i>Toque</i> | O adulto toca voluntariamente ou acaricia o aluno. |
| Verbais | |
| <i>Instruções verbais</i> | O adulto dá explicações de como executar a tarefa ou a actividade. |
| <i>Perguntas</i> | O adulto coloca questões aos alunos. |
| <i>Ajuda verbal</i> | O adulto auxilia o aluno na resposta a uma pergunta ou a completar a pergunta que está a tentar fazer. |
| <i>Admoestação</i> | O adulto faz uma chamada de atenção ao comportamento do aluno. |
| <i>Elogio</i> | O adulto expressa contentamento, apreciação ou satisfação com o trabalho, conduta ou execução do aluno. |

Quadro 2. Categorias de Interação observadas.

Resultados

Apresentaremos os resultados começando com o estudo comparativo da prevalência dos vários tipos de actividade desenvolvidas nas três UE observadas. Examinaremos, depois, o papel das características dos alunos, analisando, finalmente, alguns aspectos das interações mantidas entre os estes e os professores. Uma vez que não se verificaram diferenças sensíveis associadas às Unidades, considerá-las-emos, aqui, no seu todo.

Conforme a figura 1 ilustra, as médias do tempo (segundos) em que os alunos foram vistos no contexto dos diversos tipos de actividade variaram, globalmente, de forma significativa ($F[3,23] = 8.51, p < .001, \eta_p^2 = .27$).

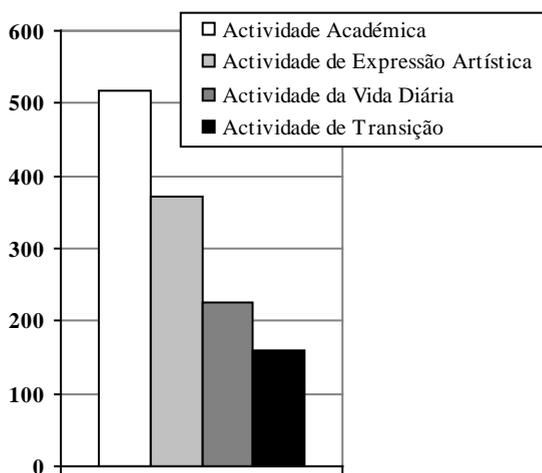


Figura 1. Médias de tempo (segundos) em que os alunos foram observados nas várias actividades.

Os valores referentes à *Actividade Académica Funcional* representaram a grande fonte de variação. Efectivamente, o teste de Bonferroni mostrou que o tempo médio neste contexto de actividade foi significativamente superior ao observado na *Actividade de Expressão Artística* ($p > .05$), à *Actividade da Vida Diária* ($p < .02$) e à *Actividade de Transição* ($p < .002$). A análise das diferenças entre estas três últimas actividades não permitiu descartar a hipótese nula.

A razão entre o tempo do contexto de actividade e o tempo em que nessa actividade o aluno foi visto activamente envolvido na tarefa, fornece-nos uma medida do tempo na tarefa em cada uma das actividades. Dada a dificuldade em avaliarmos o envolvimento nas *Actividades de Transição*, consideraremos aqui apenas os resultados referentes aos primeiros três tipos de actividade.

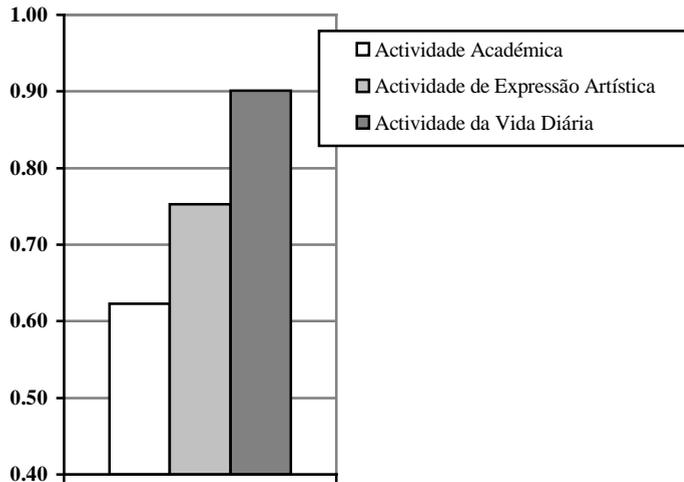


Figura 2. Ratios do tempo na tarefa dos alunos em função das actividades.

Os ratios de tempo na tarefa (Figura 2) variaram globalmente de acordo com a actividade observada ($F [2,23] = 8.21, p < .003, \eta_p^2 = .24$). Por sua vez, os dados do teste de Bonferroni indicam que o tempo na tarefa foi, em média, inferior durante a *Actividade Académica Funcional* do que no decurso da *Actividade de Expressão Artística* ($p < .05$) e da *Actividade da Vida Diária* ($p < .01$). Entre estas duas, a discrepância das médias não atingiu níveis de significância estatística.

O tempo em que os alunos estiveram nos diversos tipos de actividade variou consoante o seu nível global de competência. No caso da *Actividade Funcional Académica*, constatou-se a presença de uma relação positiva entre a duração de permanência na actividade em causa e o nível de competência ($\rho = .650; p < .002$). Inversamente, no que diz respeito à *Actividade de Expressão Artística* ($\rho = -.553; p < .03$), *Actividade da Vida Diária* ($\rho = -.401; p = .05$) e *Actividade de Transição* ($\rho = -.596; p < .003$), as tendências verificadas foram em sentido contrário. Ou seja, quanto menos era o nível de competência dos alunos mais tempo passavam em actividades relacionadas com transições ou tarefas da vida quotidiana ou de expressão artística. Estes resultados parecem indicar que o investimento dos professores no domínio da aprendizagem académica é superior quando os alunos revelam mais capacidades. As

Actividades de Expressão Artística e o treino nas tarefas do quotidiano são, sobretudo, destinadas aos alunos com menos capacidades. Por sua vez, a circunstância das transições durarem tempo superior junto dos alunos com nível geral de competência menor poderá sugerir que a monitorização dos professores privilegia os alunos percebidos como tendo maior capacidade.

Estas sugestões são susceptíveis de melhor apreciação através da análise dos comportamentos de interacção.

As nossas observações ilustram, genericamente, que os profissionais nas UE interagem mais com os alunos de maior competência global do que com os que revelam menor capacidade ($\rho = .667$; $p < .002$). Calculados os ratios das respostas de interacção dos docentes com os alunos, tomando como universo de referência o tempo de observação total em cada uma das actividades (figura 3), verifica-se que a proporção de interacções variou em função destas ($F [3,23] = 6.71$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .18$).

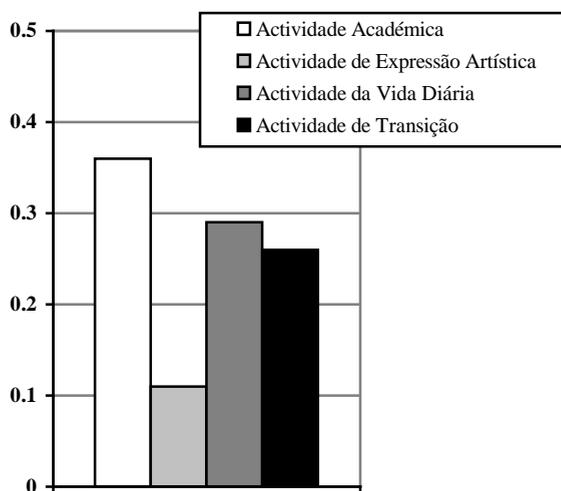


Figura 3. Proporção dos comportamentos de interacção dos profissionais em cada actividade.

A frequência relativa de instâncias de interacção foi maior durante os momentos de *Actividade Académica Funcional* do que nas alturas de *Actividade de Expressão Artística* ($p < .01$) ou de *Actividade de Transição* ($p < .05$). Por sua vez, os comportamentos interactivos dos profissionais foram, em termos relativos, menos frequentes na *Actividade de Expressão Artística* do que nas restantes actividades.

De salientar ainda que as formas verbais de interacção (e.g., perguntas, instruções verbais) foram as predominantes nos períodos de *Actividade Académica Funcional*.

Verificou-se a existência de uma associação positiva entre o nível de competência global dos alunos e a frequência relativa dos comportamentos interactivos dos profissionais nos contextos da *Actividade Académica Funcional* ($\rho = .531$; $p < .01$) ou da *Actividade de*

Transição. ($\rho = .461$; $p < .03$). Este último resultado parece corroborar uma preocupação maior dos adultos em controlar o comportamento dos alunos com mais capacidades durante as fases de mudança de actividade. No que concerne a *Actividade da Vida Diária* observou-se tendência inversa ($\rho = -.401$; $p < .05$) e no caso da *Actividade de Expressão Artística* não foi detectada qualquer associação significativa ($\rho = .091$)

Discussão

A inclusão, enquanto proposta educativa que pretende consubstanciar o tempo e o espaço educativo para todas as crianças de forma a cumprir os ideais da escola pública obrigatória - eficiência, eficácia, qualidade e equidade (Sanches-Ferreira, 2007), transformou-se num objecto transdisciplinar, colocando desafios a todas as ciências que, directa ou indirectamente, contribuem para a qualidade de vida do ser humano. Participação, passou a ser o critério para avaliar a funcionalidade dos indivíduos.

Face às limitações funcionais que caracterizam os alunos com Multideficiência, não admira que encontremos, na literatura científica, diferentes posições quanto ao local onde devem ser ensinados, defendendo alguns autores o seu direito à frequência da sala de aula do ensino regular (e.g., Downing, 2002; Stainback & Stainback, 2002), enquanto outros advogam exigirem as suas características um tipo de ensino incompatível com os contextos regulares (Kauffman & Smucker, 1995; Lloyd & Kauffman, 1995).

Independentemente da posição teórica assumida, qualquer contexto educativo tem de ser analisado de forma a avaliar a sua adequação às necessidades dos alunos. Sendo verdade, como refere Orelove e Sobsey (2000), que os indivíduos inscritos no “chapéu” da Multideficiência apresentam um conjunto muito distinto de necessidades, constituindo, por isso, uma população diversa, não é menos a afirmação de que tais indivíduos apresentam um conjunto de características comuns, como (i) a necessidade de contextos estruturados e contingenciais, dado o limitado acesso à informação e, como tal, à compreensão do mundo que os rodeia; (ii) a necessidade de constante estimulação e interacção, dado apresentarem poucos comportamentos de instigação do meio; (iii) a necessidade de um ensino baseado em actividades funcionais, dada a dificuldade que têm em generalizar as aprendizagem e o conhecimento.

Como dissemos, partimos para este estudo com a hipótese de que os alunos com nível global de competência mais elevado receberiam interacções qualitativa e quantitativamente mais adequadas.

Contudo, interessou-nos, previamente, descrever o modo como as UAE estavam organizadas de forma a otimizar as aprendizagens dos alunos, isto é, a estabelecer ligações entre as actividades, os conteúdos, as ajudas de ensino e as capacidades dos alunos (Rose, 2007).

Uma primeira caracterização sumária das três UAE mostrou que a *Actividade Académica Funcional* foi aquela na qual os alunos ocuparam significativamente mais tempo, quando comparada com as *Actividades de Expressão Artística* e *Vida Diária*. Este resultado, surpreendente à primeira vista, fica mais explícito quando se compreende que são os alunos com o nível global de competência mais elevado que contribuem para este resultado. Se tal

constatação pode significar a existência de uma sincronia entre a capacidade/desempenho dos alunos e o currículo, a nossa observação não deverá, contudo, deixar de ser objecto de reflexão. Sem menosprezar o facto dos alunos com maior nível de competência global destas UAE se distanciarem dos pares do ensino regular, a circunstância dos segmentos de *Actividade Académica Funcional* ocuparem um tempo muito significativo dentro deste espaço, é indicador de que um bom número deles seriam susceptíveis de frequentar essas actividades em contexto de sala de aula de ensino regular, com as vantagens que muitos estudos demonstram (Howley & Kine, 2003; Maia & Sanches-Ferreira, 2007).

Aliás, o desafio colocado à inclusão é, exactamente, mais do que olhar para o défice e para os conteúdos específicos a aprender, olhar para as competências base que estão por detrás desses mesmos conteúdos. Tal atitude educativa requer tornar o currículo acessível a todos, o que significa, entre outras coisas, implementar “*Structured approaches to teaching, the development of differentiated learning, and the introduction of augmentative systems of communication (...)*” (Rose, 2007:300).

Contudo, ainda vão sendo raras as salas de aula a funcionar como contextos inclusivos (Ainscow, 1997), o que talvez justifique o facto dos professores de Educação Especial dedicarem, no contexto das UAE, tanto tempo a essas aprendizagem académicas.

Uma das medidas que recolhemos foi a do envolvimento dos alunos nas actividades. De facto, desde o Modelo de Ensino de Carroll (1963) que a investigação tem demonstrado, de forma inegável, ser o tempo na tarefa dos alunos um predictor do grau de aprendizagem e, indirectamente da qualidade do ensino (Sanches-Ferreira, 1991). O sistema de observação por nós utilizado contemplava, exactamente, a recolha de informação acerca do envolvimento dos alunos. Os dados foram esclarecedores ao mostrarem ser na *Actividade Académica Funcional*, que os alunos estão, na sua generalidade, mais vezes fora da tarefa. Mas, também aqui, esta primeira tendência, toma outros contornos quando consideramos o nível global de competência dos alunos. Mais uma vez, há uma correlação positiva entre aquele nível e o *tempo na tarefa* na *Actividade Académica Funcional*, o que significa que quando os professores propunham actividades académicas a alguns dos alunos de menor nível global eles reagem com comportamentos *fora da tarefa*, o que poderá significar alguma desadequação ou na tarefa ou na interacção estabelecida.

Para uma melhor compreensão destes resultados, será interessante analisá-los tendo em conta as interacções recebidas pelos alunos. Vejamos porquê.

Se por um lado, parece estarmos perante uma clara relação entre nível de desempenho e actividades propostas – i.e., para os alunos mais competentes tarefas académicas e para os menos competentes tarefas artísticas – por outro, este resultado não pode ser dissociado da quantidade de interacções recebidas pelos alunos por parte dos docentes. De facto, a análise destas duas variáveis – interacções e nível de competência – mostra uma correlação significativa entre ambas, isto é, os alunos com um nível superior de competência global são aqueles que mais interacções recebem, o que justifica o maior tempo na tarefa. Apoiando, de outro modo, este resultado, assistimos, na generalidade, a um menor número de interacções por parte dos professores na *Actividade de Expressão Artística*, que, como referimos, é onde os alunos com menor desempenho passam mais tempo.

Ao iniciarmos este estudo partimos com a hipótese de que haveria uma relação positiva entre nível de desempenho e qualidade e quantidade interactiva. Os fundamentos para tal hipótese fomos encontrá-los no *Modelo de Tempo de Ensino* de Carroll (1963) e na sua célebre fórmula onde o *grau de aprendizagem* é o resultado de uma função em cujo numerador temos o *tempo na tarefa* (que depende do tempo de ensino e da persistência do aluno) e no denominador o *tempo necessário para aprender* (dependente da aptidão e da qualidade do ensino). A literatura confirmou, desde então, que nas sala de aula do ensino regular existem relações positivas entre tempo na tarefa e qualidade de ensino, bem como entre tempo na tarefa e grau de aprendizagem (Gettinger, 1985a, 1985b; Brophy & Good, 1986).

O que parece ocorrer nestas três UAE, é a reprodução de uma situação que normalmente se passa no ensino regular – i.e., *quem mais tem mais recebe*. Esta nossa interpretação é apoiada em vários dos resultados: os alunos com nível de desempenho mais elevado têm mais interações com os profissionais na generalidade das actividades e, de um modo especial, nas *Actividades Académicas Funcionais* (não podemos esquecer que as formas verbais de interacção foram aí as predominantes), o que contribuiu, seguramente, para o seu elevar do tempo na tarefa.

Em analogia com o modelo de Carroll (op.cit), poderemos considerar que o desempenho de um indivíduo com incapacidades mais severas resultará, também, de uma função onde no denominador temos as suas limitações (i.e., o tempo necessário para aprender) e no numerador o ensino recebido. Assim, quanto maior for o denominador – ou seja, a limitação funcional – maior terá que ser o numerador, i.e., o nível de suporte para se desenvolver a funcionalidade.

Os nossos resultados indiciam que a qualidade educativa oferecida aos alunos com menores níveis de competência poderá não estar a ser a mais apropriada. De facto, a capacidade instigativa destes alunos é deveras diminuta e se o meio numa perspectiva de paradigma de suporte (Shalock & Verdugo, 2002) não oferece os facilitadores adequado às suas necessidades, o tempo que passam nestas Unidades de Apoio Especializado poderá não constituir um espaço facilitador da participação.

Notas sobre los autores:

Maria José Marques-da-Silva, es profesora en la educación especial. Master en Psicología de la Educación y estudiante de doctorado en Psicología, con una investigación acerca de la Inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Correspondencia: mariajosemsilva25@gmail.com

Manuela Sanches-Ferreira es Profesora Coordinadora del Departamento de Educación Especial de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Oporto. Licenciada, Master y Doctora en Psicología. Es especialista en discapacidades intelectuales y dificultades del aprendizaje. Es autora de diversos artículos y libros en estas temáticas. Correspondencia: manuelaferreira@ese.ipp.pt

Pedro Lopes-dos-Santos es Profesor Asociado de la Faculdade de Psicologia de la Universidade de Porto. Licenciado en Filosofía y Psicología, Doctor en Psicologia. Es

especialista en Psicología Evolutiva y en Intervención Temprana. Es autor de artículos de índole científica en su dominio de especialidad. Correspondencia: plsantos@fpce.up.pt

Referências

- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Bedell, G. & Coster, W. (2008). Measuring participation of school-age children with traumatic brain injuries: Considerations and approaches. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 23, 220-229.
- Bijou, S.W. & Baer, D.M. (1978). *Behavior analysis of child development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brophy, J. & Good T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed., pp.328-375). New York: MacMillan.
- Carroll, J.B. (1963). A model os school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Chen, J.J. (2007). Functional capacity evaluation and disability, *The Iowa Orthopaedic Journal*, 27, 1, 121-127.
- Davis, L.J. (2000). Dr Johnson, Amelia and the Discourse of Disability in the Eighteenth Century, in H. Deutsch and F. Nussbaum (Eds), *Defects: Engineering the Modern Body*, Anne Arbor, The University of Michigan Press.
- Downing, J.E. (2002). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for teachers* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Dykes, M.K. & Erin, J.N. (1999). *Developmental Assessment for Individuals With Severe Disabilities DASH-2*. 2ª edición. PRO-ED, An International Publisher.
- Ferguson, D.L. (1998). Changing tactics: Embedding inclusion reforms within general education restructuring efforts. In Vitello & Mithaug (Eds.) *Inclusive schooling: National and international perspectives* (pp.35-53). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gettinger, M. & Lyon, M. (1985b). Predictors of the discrepancy between time needed and time spent in learning among boys exhibiting behaviors problems. *Journal of Educational Psychology*, 75, 491-499.
- Gettinger, M. (1985a). Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 3-11.
- Granlund M. & Eriksson, L. (2004). Conceptions of Participation in Students With Disabilities and Persons in Their Close Environment. *Journal of Developmentla and Physical Disabilities*, Vol. 16, N.º 3, September.
- Greenwood, C.R., Carta, J., Kamps, D. & Delquadri, J. (1993). Ecobehavioral assessment systems software (EBASS—Mainstream Version: Code for Instructional Structure and Student Academic Response-MS-CISSAR): Observational instrumentation for school psychologists. Kansas city, KS: Juniper Garden´s Project, University of Kansas.

- Grossman, H. (1983). Adaptive Behaviour Scale. In *Manual of Terminology and Classification on Mental Retardation*. Washington.
- Howley, M. & Kime, S. (2003). Policies and practice for the management of individual learning needs. In C. Tilstone & R. Rose (Eds.), *Strategies to promote inclusive practice*, pp. 18-33. London: RoutledgeFalmer.
- Kauffman, J.M. & Smucker K. (1995). The Legacies of Placement: A Brief History of Placement Options and Issues with Commentary on Their Evolution. *Issues in Educational Placement. Students with Emotional and Behavioral Disorders*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Keyser, J.J. (2006). How Does the Environment Influence Disability? Examining the Evidence. *Disability in America. A New Look*, pp. 88-100.
- Lloyd, J.W. & Kauffman, J.M. (1995). What Less Restrictive Placements Require of Teachers. *Issues in Educational Placement. Students with Emotional and Behavioral Disorders*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lopes-dos-Santos, P., Maia, M., Tavares, A., Santos, M., & Sanches-Ferreira, M. (2008). *Virtual Reality and Associated Technologies in disability research and intervention*. Proc.7th ICDVRAT with ArtAbilitation, Maia.
- Maia, A. & Sanches-Ferreira, M. (2007). Análise ecocomportamental do ensino de alunos com multideficiência, do 1º ciclo do ensino básico, nos contextos Classe Regular, Unidade Especializada em Multideficiência e Instituição. *Investigação em Educação Inclusiva*, pp. 23-45.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability from Theory to Practice*. London: MacMillan Press.
- Orelove, F.P. & Sobsey, D. (2000). *Educating Children with Multiple Disabilities: a Transdisciplinary Approach*. Third Edition. Paul Brookes Publishing Co.
- Rose, R. (2007). Curriculum considerations in meeting special educational needs. *The Sage Handbook of Special Education*. SAGE Publications.
- Sameroff, A. J. & Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, G. Siegel, eds. *Reviews of Child Development Research 4*, 187-244. Chicago: University of Chicago Press.
- Sanches-Ferreira, M. (1991). *O Tempo na Tarefa e o Processo de Ensino-Aprendizagem. Estudo Observacional de Alguns Comportamentos do Professor e dos Alunos numa Classe do Segundo Ano da Primeira Fase* (Dissertação de Mestrado), Porto: FPCEUP.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Biblioteca das Ciências Sociais. Edições Afrontamento.
- Schalock, R.L., & Verdugo (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R.L., & Verdugo (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Simeonsson, R.J. (2006). Defining and Classifying Disability in Children. *Disability in America. A New Look*, pp. 67-87.
- Skinner, B.F. (1984). Selection by consequences. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7.
- Speece & Keogh (1996). *Research on Classroom Ecologies. Implications for Inclusion of Children With Learning Disabilities*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Stainback, W., & Stainback, S. (Eds.). (1996). *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives*. Boston: Allyn, & Bacon.
- Suls, J. & Rothman, A. (2004). Evolution of the Biopsychosocial Model: *Prospects and Challenges for Health Psychology*, 23 (2), 119-125.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education* 24 (3), 103-107.
- Whiteneck, G. (2006). Conceptual Models of Disability: Past, Present, and Future. *Disability in America. A New Look*, pp. 50-66.
- World Health Organization. (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*, Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health – Version for Children and Youth: ICF-CY*, Geneva: World Health Organization.

Recibido: 12/09/2009
Aceptado: 18/10/2009

Agencia europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. Impulsando la educación inclusiva y para todos en Europa

Yolanda Jiménez Martínez

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

Resumen: La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales es una organización independiente y autónoma. Desde 1996 actúa como plataforma de colaboración entre sus países miembros en el campo de las necesidades educativas especiales. En la actualidad está compuesta y financiada por los Ministerios de Educación de veintisiete países de Europa. La Comisión Europea y el Parlamento Europeo la financian parcialmente. Es una de las seis organizaciones del Programa Jean Monnet (Programa de Aprendizaje a lo Largo de la Vida) de la Unión Europea. Su propósito fundamental es la mejora de la política y la práctica educativas en relación al alumnado con necesidades educativas especiales. Sus fundamentos se sustentan en la educación inclusiva, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y la promoción de la calidad educativa, reconociéndose las diferencias en las políticas, las prácticas y los contextos educativos nacionales. Palabras clave: Agencia, inclusión, necesidades especiales.

Abstract: The European Agency for Development in Special Needs Education is an independent and self-governing organization established in 1996 by its member countries to act as their platform for collaboration regarding the development of provision for learners with special educational needs. It is maintained by the Ministries of Education in the participating countries (member states of the European Union as well as Iceland, Norway and Switzerland) as well as supported by the European Union Institutions via the Jean Monnet programme under the EU Lifelong Learning Programme. The Agency endeavours to highlight and promote the principles of equal opportunities in terms of genuine access to learning experiences that respect individual differences and "Quality Education for All" focused upon personal strengths rather than weaknesses. The Agency takes into consideration key international statements on special needs education.

Key words: Agency, inclusion, special needs.

Introducción

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, a partir de ahora la Agencia, es una organización independiente y autónoma, constituida en 1996 para actuar como plataforma de colaboración entre sus países miembros en el campo de las necesidades educativas especiales. Esta iniciativa se consolidó al término del programa HELIOS II, para el cuatrienio 1993/1996, que continuaba e intensificaba las acciones emprendidas en el marco del programa HELIOS. Sus objetivos estuvieron centrados en los ámbitos de la readaptación funcional, la integración en la educación y la formación profesional, la integración económica y social y la mejora de la autonomía personal. Una vez finalizado dicho programa, parte de los profesionales participantes en el mismo sintieron el imperativo de continuar con el trabajo y la labor emprendida, así como la necesidad de mantener de forma organizada e institucional, en el plano europeo, la atención y desarrollo de la calidad de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales.

La Comisión Europea y el Parlamento Europeo financian parcialmente y apoyan a la Agencia, que es una de las seis organizaciones en el campo de la educación y la formación del Programa Jean Monnet, perteneciente al Programa de Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la Unión Europea.

En la actualidad está compuesta y financiada por los Ministerios de Educación de Alemania, Austria, Bélgica (Comunidades Francófona y Flamenca), Chipre, Dinamarca, España, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido (Escocia, Gales e Inglaterra), República Checa, Suecia y Suiza. Bulgaria y Rumania participan como observadores.

La Agencia es ante todo una red de trabajo de representantes, coordinadores y expertos nombrados por los distintos Ministerios de Educación de los países que la conforman y que promueve y facilita el intercambio fluido y veraz de información, así como el fomento del contacto entre los destinatarios y los usuarios.

España participa como miembro de pleno derecho desde sus inicios en 1996. Se cuenta con una red nacional en la que cada Comunidad Autónoma, Ceuta y Melilla participan con una persona de enlace con la que el Representante y la Coordinadora nacionales mantienen contacto permanente, especialmente para la difusión de todo lo concerniente a las actividades y publicaciones de la Agencia. Además se contribuye a cada proyecto monográfico con expertos nombrados por el Ministerio de Educación.

Principios rectores

En todas las facetas y actividades que la Agencia desarrolla se tienen presentes las declaraciones internacionales sobre la atención a las necesidades educativas especiales y específicas de apoyo educativo, a la inclusión educativa y a la educación para todos. Son referente continuo Las Reglas Estándar de las Naciones Unidas, las Resoluciones del Consejo de la UE concernientes a la educación inclusiva, la Resolución del Consejo relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios (CE, 1990), la Declaración de Salamanca (1994) que propone que las escuelas deben “(...) *acoger a*

todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas” y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), la Carta de Luxemburgo (programa Helios, 1996), el Marco de Acción de Dakar. Educación PATRA todos: cumplir nuestros compromisos comunes (2000), la Resolución del Consejo sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad (CE, 2003), La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006), la Declaración de Madrid (2005) que manifiesta que *“la educación es fundamental en el desarrollo de las personas y las sociedades. Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a una educación en condición de igualdad de oportunidades, educación como derecho y no como privilegio”* y la Declaración de Lisboa (2007).

Recientemente cabe destacar las Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») en cuyo Objetivo estratégico número 3, se dice:

“Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. Las políticas de educación y formación deberían permitir que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales y económicas, adquieran, actualicen y desarrollen durante toda su vida tanto unas aptitudes profesionales específicas como las competencias clave necesarias para su empleabilidad, así como respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Las desventajas educativas deben abordarse ofreciendo una educación preescolar de alta calidad y un apoyo específico, así como fomentando una educación incluyente. Los sistemas de educación y formación deberían tener el objetivo de garantizar que todos los educandos, incluidos los procedentes de medios desfavorecidos, aquellos con necesidades especiales y los migrantes, completen su educación, recurriendo cuando proceda a la educación compensatoria y facilitando un aprendizaje más personalizado. La educación debería promover las aptitudes interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente, así como la lucha contra toda forma de discriminación, dotando a todos los jóvenes de las herramientas necesarias para interactuar positivamente con otros jóvenes con antecedentes diversos.”

El compromiso fundamental de la Agencia es el de promover los principios de igualdad de oportunidades y de educación de calidad para todos a través de un verdadero acceso a la educación, al mismo tiempo que se respetan las diferencias individuales y las idiosincrasias nacionales.

Como dice de sí misma en su sitio web: *“En todo momento, tratamos de destacar y promover los principios de igualdad de oportunidades en términos de un verdadero acceso a experiencias de aprendizaje que respetan las diferencias individuales y la «Educación de Calidad para Todos» centrada en las fortalezas personales y no en las debilidades.”*

Finalidad

El propósito fundamental de la Agencia, como se ha citado anteriormente, es mejorar la política y la práctica educativas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades educativas especiales. Principios tales como la educación de calidad para todos, la educación inclusiva, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y la promoción de la calidad educativa fundamentan y dan razón y consistencia a la finalidad de la Agencia.

En palabras de Patricia Wastiau-Schlüter, Directora de la Unidad Europea Eurydice:

“El diseño de la Unión Europea y las políticas nacionales sobre educación está cada vez más sustentado en un firme conocimiento, que se refuerza con la comparación entre países. Comparar no significa clasificar países, sino intercambiar experiencias para conseguir una comprensión profunda de cada sistema en su contexto particular, apuntando la singularidad de cada nación a través del examen de sus diferencias con los otros. La Agencia ofrece un doble valor añadido al desarrollar una base de conocimiento que comprende un gran número de países. Es obvia su necesidad de crecimiento en este punto en los próximos años [...] La Agencia inyecta energía en los intercambios de información y experiencia entre los que toman las decisiones nacionales. Es innegable su capacidad para hacer propuestas dirigidas a la política de la Unión Europea. Contribuye a establecer una base de conocimiento esencial para definir políticas: aporta un valor indiscutible al ‘validar’ el conocimiento obtenido a través de los datos estadísticos y los análisis de calidad. Entre tanto, la Agencia nunca olvida la dimensión ‘humana’ de las necesidades educativas espaciales, éxito evidente de una red de trabajo institucional.”

(European Agency for Development in Special Needs Education –EADSNE-2006).

Objetivos

Los objetivos prioritarios que marcan todas y cada una de las actividades de la Agencia son:

- Promover la calidad en el ámbito de las necesidades educativas especiales, gracias al mantenimiento de un marco a largo plazo que permita una amplia colaboración europea.
- Ofrecer una reflexión responsable de la realidad de las necesidades educativas especiales en Europa con información actualizada y contextualizada.
- Identificar los factores clave que dificultan o desarrollan experiencias positivas en esta área.
- Facilitar el intercambio efectivo de información y experiencia entre y dentro de los países miembros.
- Actuar como animador para la difusión de la información, poniendo a disposición de los países que lo necesiten, conocimientos y competencias que existan en otros.
- Facilitar a los responsables políticos y los profesionales el acceso a información relevante en este ámbito educativo.

- Fomentar el acceso a los profesionales a las informaciones relevantes y facilitar el contacto entre los distintos usuarios.
- Realizar investigaciones a escala europea de los temas más importantes en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales y con necesidades específicas de apoyo educativo.

De este modo la Agencia se presenta como una fuente de recursos, información y asesoramiento en el ámbito de la educación de necesidades educativas especiales en Europa.

Estos objetivos se están poniendo en práctica aportando un sistema eficaz para la recopilación, procesamiento y distribución de información sobre medidas nuevas e innovadoras en las necesidades educativas especiales, además de centrarse en temas de alta prioridad para el desarrollo de éstas.

Se tratan temas de importancia para el ulterior desarrollo de la educación especial. Los países miembros identifican los temas prioritarios con especial atención a la política educativa y la implementación de ésta. Otros puntos de especial interés son las medidas nuevas e innovadoras, la investigación y el desarrollo y los programas de apoyo de la UE.

La Agencia busca consolidarse como un recurso fundamental para Europa, a la vez que intermediaria de la información en una gran variedad de temas fundamentales en el campo de la educación especial.

Estructura de trabajo

La estructura de trabajo consiste en un Presidente que preside tanto la Junta Directiva como la Junta de Representantes y trabaja en estrecha colaboración con el Director. Una Junta de Representantes formada por un miembro de cada país participante nombrado por el Ministerio de Educación de dicho país. Este órgano determina las directrices básicas de trabajo. Una Junta Directiva formada por el Presidente y cinco miembros elegidos de entre la Junta de Representantes cuya tarea es asegurar la efectividad del trabajo de todos los estamentos de la Agencia. Los Coordinadores Nacionales, uno por cada país, son responsables del desarrollo y mantenimiento de nuestras redes nacionales. Coordinan el flujo bidireccional de la información contribuyendo al desarrollo y aplicación de los programas de trabajo de los proyectos y las actividades. La coordinación de las operaciones está dirigida por el personal bajo la dirección del Director.

Su estructura peculiar hace a la Agencia diferente. Esto es, en primer lugar, porque las personas involucradas –Representantes Nacionales, designados por los Ministerios de Educación en cada uno de los países miembros y Coordinadores Nacionales, con un perfil profesional– comparten un entendimiento común de los principales problemas de la atención a las necesidades educativas especiales.

En segundo lugar, los Representantes Nacionales trabajan con el personal de la Agencia en el desarrollo común de las cuestiones clave en necesidades educativas especiales a nivel europeo.

Con respecto a la gestión del trabajo, los distintos estamentos de la Agencia colaboran interactivamente unos con otros de forma complementaria y de apoyo para que el resultado final sea de la mayor utilidad posible a los países miembros.

Los Representantes Nacionales, miembros de la Junta de Representantes, son nombrados por sus países para actuar como representantes del nivel político nacional. Son los responsables de representar los intereses de su país en la Agencia y de velar porque las necesidades de dicho país se tengan en cuenta en las actividades de la misma.

Una tarea central de la Junta de Representantes es la de nombrar la Junta Directiva, que es la encargada de tomar decisiones sobre las actividades acordadas y garantiza que el trabajo de todos los estamentos de la Agencia sea eficaz y correcto. El Presidente de la Junta Directiva también actúa como Presidente de la Junta de Representantes.

La Junta Directiva trabaja en estrecha colaboración con el Director, Cor Meijer, que es responsable de la gestión general y del día a día del funcionamiento de la Agencia de conformidad con las directrices establecidas por la Junta Directiva y la Junta de Representantes.

En el plano operativo, los Coordinadores Nacionales son responsables de contribuir al desarrollo y aplicación de los programas de trabajo de la Agencia. Desempeñan un papel complementario al de los Representantes Nacionales. Son nombrados por los países miembros para actuar como profesionales de cada país. Son los encargados de velar por los intereses nacionales, garantizando la perspectiva de su país y su situación con respecto a la educación de las necesidades educativas especiales.

El día a día en la gestión y la ejecución del trabajo es llevado a cabo por los miembros del personal bajo la dirección del Director de la Agencia y en estrecha cooperación con los Coordinadores Nacionales.

Por último, el papel fundamental en el desarrollo de los proyectos monográficos que la Agencia realiza, como uno de los ámbitos prioritarios de su trabajo, estriba en los expertos nacionales. Nombrados en cada país miembro para cada uno de los diferentes proyectos, los expertos atienden a dos tipos de perfiles complementarios: el técnico y profesional y el político. Ambos suelen estar presentes en los proyectos de mayor calado y garantizan una doble visión de los temas que se abordan, contribuyendo a la pluralidad eficaz en los enfoques, análisis y los resultados.

Organización

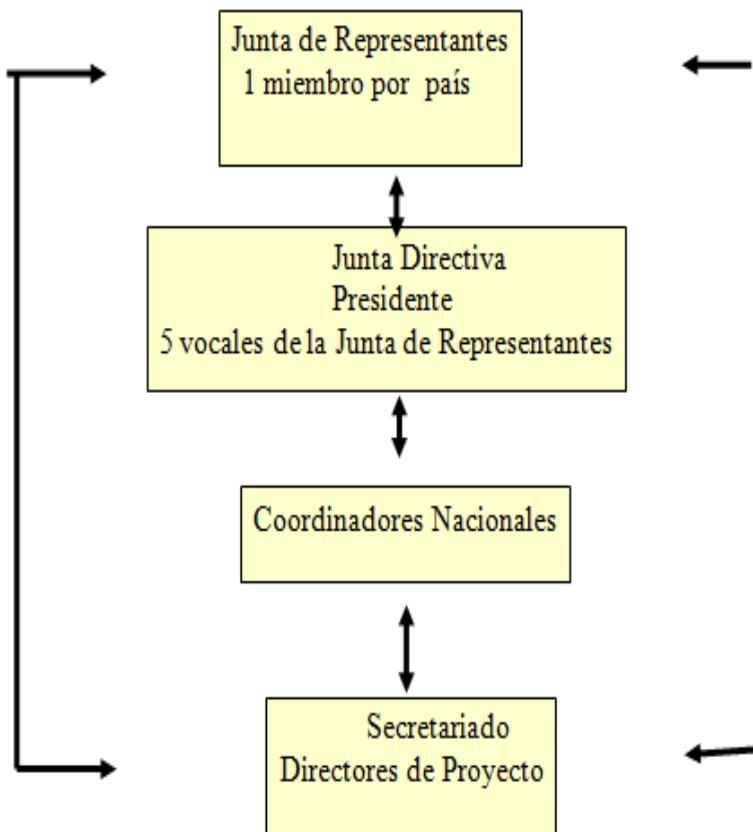


Figura 1. Organización de la estructura de trabajo.

Cooperación con otras organizaciones

Se mantienen relaciones activas de cooperación y beneficio mutuo con otras instancias y organizaciones europeas e internacionales relevantes en el campo de la educación, sea de índole general o especial. Entre ellas, la Comisión europea y los órganos asociados a la misma, la OCDE, la UNESCO o la European SchoolNet. De esta manera, se facilita la orientación hacia organismos e instituciones de probada calidad que pueden ofrecer y completar informaciones acerca de conocimientos de los que la Agencia no pueda disponer en la actualidad. Asimismo son fluidas y frecuentes las relaciones de colaboración con Eurydice y EUROSTAT. Otras instituciones, como es el caso de universidades y ONGs también solicitan y proponen colaboraciones y relaciones en ámbitos comunes sobre educación.

Actividades

Además de la colaboración y la asesoría, una parte importante de la actividad de la Agencia se dedica al desarrollo de proyectos monográficos siguiendo las demandas e inquietudes de los países miembros y de las directrices y tendencias que en el campo de la atención a las necesidades educativas especiales se presentan en el panorama europeo. Los temas prioritarios son identificados por los países miembros y se presta especial atención a la política educativa y a la forma en la que se pone en práctica. Otros elementos centrales son las medidas nuevas e innovadoras, la investigación y el desarrollo de los programas de apoyo de la UE. Durante los más de diez años de vida de la Agencia se han desarrollado diversos proyectos temáticos.

Cabe destacar que España ha estado presente en la práctica totalidad de los proyectos realizados hasta ahora. En todos ellos la participación de destacados expertos elegidos por el Ministerio de Educación español ha sido de vital importancia, pues no solo colaboran en la diseminación e intercambio de ideas, sino que su conocimiento de la realidad de nuestro país aporta, sin duda, una importante perspectiva para el resto de Europa, tanto en normativa, como en buenas prácticas para la educación de calidad para todos.

A continuación se hace una breve descripción de algunos de los proyectos más destacados:

| Título | Descripción |
|---|---|
| Educación Inclusiva y Prácticas en el aula | Centrado en poner de manifiesto, analizar, describir y difundir ejemplos de buenas prácticas en el aula inclusiva de primaria y secundaria. |
| Transición de la Escuela al Empleo | Presenta los panoramas generales nacionales, ejemplos e intercambios, así como información específica sobre los Planes de Transición Individual (ITPS). |
| Evaluación en centros inclusivos | Fase 1 (2005-2006), centrada en la educación primaria, contó con la participación de 23 países. Fase 2 (2006-2008), 26 países formaron parte del proyecto que se amplió a la educación secundaria. |
| Audiencias en el Parlamento Europeo | Bruselas 2003 y Lisboa 2007 en el contexto de las Presidencia de la Unión Europea. La Declaración de Lisboa es el resultado principal de la segunda Audiencia. |
| Indicadores sobre educación inclusiva | Desarrollo de un conjunto de indicadores para las condiciones de la educación inclusiva en Europa. |
| Atención temprana | Proyecto de actualización del realizado en 2004 en el que se están revisando los progresos alcanzados en este ámbito. |
| Multiculturalidad y necesidades educativas especiales | El propósito principal ha consistido en investigar cómo dar la mejor atención posible al alumnado con necesidades educativas especiales y origen cultural distinto y, en algunos casos, con lengua distinta a la del país de acogida. |
| Guía de Accesibilidad de la Educación Superior (HEAG) | Es la única guía existente sobre los servicios de apoyo a la discapacidad en instituciones de educación superior en Europa. |

| | |
|--|--|
| Formación del profesorado en inclusión educativa | En fase inicial. Participan como observadores representantes de la Comisión Europea y de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. |
| Formación Profesional | En fase muy inicial. Estarán presentes el Cedefop (Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional) y la OCDE |

Cuadro 1. Proyectos monográficos más destacados.

Los resultados y conclusiones de los proyectos han sido recogidas en informes publicados por la misma Agencia, tanto en edición impresa como electrónica y han sido traducidos en la mayoría de los idiomas de los países miembros. En el sitio web de la Agencia se pueden encontrar disponibles en ficheros descargables gratuitamente todos estos informes. Asimismo las ediciones impresas son gratuitas y están a disposición de quien las solicite en el mismo sitio web.

Si bien, no es posible detallar todos y cada uno de los resultados de los diversos proyectos, caben destacar algunas consideraciones al respecto de algunos de los concluidos en fechas recientes. Así, uno de los resultados cruciales del proyecto *Evaluación en centros inclusivos* fue que la evaluación inclusiva debería considerarse como un proceso continuo que implicara a los profesores, a los padres y a los alumnos y no solo a los profesionales externos al centro escolar ordinario. Los enfoques, métodos y procedimientos, así como las personas implicadas, deberían estar en consonancia con la idea de que la evaluación inclusiva es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los expertos españoles de este gran proyecto; Víctor Santiuste y M^a Luisa Arranz (2009), remarcan la importancia de la evaluación como pilar fundamental de la inclusión: “*La evaluación es concebida como continua y formativa, es decir una evaluación para el aprendizaje y no meramente del aprendizaje. Surge como una clase cualitativa y está relacionada con los procedimientos evaluadores (...) Hay que desarrollar el concepto de «evaluación universal» donde todas las pruebas y procedimientos de evaluación se elaboren y diseñen para ser totalmente accesibles*”.

El reto de la multiculturalidad es un hecho creciente en Europa en mayor o menor medida según los países y como dice la experta española del proyecto Ana María Turiel: “*La llegada de alumnado de diferentes procedencias a nuestra comunidad es una realidad que nos exige repensar el principio de integración y de atención a la diversidad*”. La Agencia ha sido pionera en afrontar este gran reto de la educación en Europa con respecto al tratamiento educativo desde la doble vertiente de la procedencia cultural diversa y las necesidades educativas especiales.

El espíritu común a los trabajos monográficos que la Agencia ha puesto en marcha responde al deseo de dar la mejor respuesta al reto de la educación para todos de calidad y la inclusión educativa desde diversos ángulos, teniendo en cuenta, en especial, a aquellos a los que se dirigen los estudios y análisis. En este orden de cosas las dos Audiencias en sendos Parlamentos europeos, Bruselas (2003) y Lisboa (2007), son claro ejemplo de esta dimensión.

Algunas de las conclusiones y recomendaciones de los proyectos arriba señalados son tenidas en cuenta para posteriores declaraciones, manifiestos o recomendaciones como es el

caso de la *Declaración de Lisboa. Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa* (2007) acerca de los derechos, necesidades, retos y recomendaciones de los jóvenes con necesidades educativas especiales para conseguir una educación inclusiva satisfactoria o las *Recomendaciones de Chipre sobre evaluación inclusiva* (2008) que ofrece recomendaciones a los políticos europeos a la hora de desarrollar los procesos evaluadores que apoyan la inclusión. Las Recomendaciones de Chipre han sido distribuidas por el Ministro de Educación chipriota a todos sus colegas europeos.

La Agencia también realiza una recogida periódica de datos sobre necesidades educativas especiales en los países miembros (SEN data). Asimismo ha realizado análisis de situación de temas como la dislexia o alumnado con altas capacidades en Europa.

En otro orden de cosas, también es interés fundamental de la Agencia colaborar en los eventos que las presidencias europeas rotatorias celebran en relación al campo de actuación de la Agencia. Así, por ejemplo, ha colaborado y participado, además de en las dos Audiencias en los Parlamentos Europeos de Bruselas (2003) y Lisboa (2007) arriba mencionados, en la Conferencia *Inclusión social: un enfoque europeo de la escolarización de los alumnos con discapacidad* de la Presidencia francesa de 2008. Coincidiendo con la Presidencia de España en el primer semestre de 2010, la Agencia colaborará con el Ministerio de Educación en la Conferencia Internacional que tendrá lugar en Madrid sobre asuntos relacionados con la educación inclusiva.

Además de todo lo anterior, la Agencia asesora a las organizaciones e instituciones que lo piden y participa en los encuentros, conferencias, reuniones, seminarios, etc. en los que se solicita su presencia. Como ejemplo de esto último, se puede destacar la colaboración en la Conferencia en Brujas, 2008 *From Bologna to Bruges and far beyond. Equal opportunities for persons with disabilities*.

Publicaciones y sitio web

La distribución de la información es piedra angular de la Agencia. La información recogida por ésta en relación a sus trabajos y actividades se distribuye a través de boletines periódicos (EuroNews), publicaciones, informes, etc. Las publicaciones de mayor impacto se traducen a la mayoría de las lenguas de los países miembros. Dichas publicaciones están disponibles en soporte impreso y en formato electrónico descargable gratuitamente en el sitio web de la Agencia que ofrece, además, bases de datos monográficas e información comparativa.

Se destacan algunos de los informes y cuadernillos editados por la Agencia, la mayoría de ellos están traducidos al español:

| Informe publicado (disponibles online) | Publicación (disponibles online) |
|--|---|
| Special Needs Education Country Data 2008 | Putting Inclusive Assessment into Practice |
| Young Voices: Meeting Diversity in Education (2007) | Implementing Inclusive Assessment |
| Assessment in Inclusive Settings - Key Issues for Policy and Practice (2007) | Assessment for Learning and Pupils with Special Educational Needs (2008) |
| Special Needs Education in Europe (Volume 2) - Provision in Post-Primary Education | Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment (2007) |
| Individual Transition Plans (2002) | Outline Indicators for Inclusive Assessment (2009) |
| Early Childhood Intervention: Analysis of Situations in Europe - Key Aspects and Recommendations (2003-2004) | Lisbon Declaration - Young People's Views on Inclusive Education (2007) |
| Young Views on Special Needs Education (2003) | Assessment in Inclusive Settings - Key Issues for Policy and Practice |
| Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education | Transition from School to Employment |
| Inclusive education and classroom practices | ICT in SNE |
| Special Education across Europe in 2003 | Publications - Catalogue of Agency Materials |
| Key Principles in Special Needs Education - Recommendations for Policy Makers | Agency Brochure |
| Special Needs Education in Europe | |
| Transition from School to Employment | |

Cuadro 2. Informes y cuadernos publicados por la European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE).

En la primavera de 2009 la Agencia ha desarrollado un nuevo sitio web (www.european-agency.org). Para su implementación se aplicó una encuesta online y se recogió información de los Representantes de la Agencia. Los resultados se emplearon para el desarrollo de la estructura y el diseño de este sitio web. Se tuvieron en cuenta el estudio de la encuesta online y las sugerencias de los usuarios, de este modo es posible contar con las siguientes nuevas características: la sección Noticias se ha ampliado para incluir la revista EuroNews, recortes de prensa y el Boletín Electrónico. Las noticias más recientes están en la página de Inicio, desde donde los usuarios pueden inscribirse si desean recibir las novedades de la Agencia. Las informaciones de cada uno de los países miembros están accesible directamente desde la página de Inicio o a través de un mapa interactivo. En cada una de las páginas nacionales, todas las publicaciones disponibles en el idioma de ese país están detalladas y tienen enlace directo. El sitio web ahora tiene una opción de búsqueda que permite a los usuarios encontrar información.

Conclusiones

Se puede concluir destacando que el impacto de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativa Especiales está en continuo desarrollo y

que sus aportaciones en el campo de la educación en Europa, en particular en lo que se refiere a la educación de calidad para todos, la educación inclusiva y las necesidades educativas especiales, son cada vez más tenidas en cuenta en los foros internacionales tanto en el ámbito teórico y práctico, como en el desarrollo de normativas sobre estos asuntos. El peso específico y el reconocimiento a su labor quedan reflejados en comentarios como el de Patricia Wastiau-Schlüter:

“La Agencia es digna de alabanza por haber despertado la conciencia sobre la singularidad de las necesidades educativas especiales desde el plano práctico y teórico. Ha contribuido a una mejor comprensión de este asunto (yendo mucho más lejos que a la motivación o adhesión a unos principios) y paulatinamente se aproxima a una educación enfocada a los alumnos con o sin necesidades educativas especiales”.

(EADSNE, 2006)

En palabras del Presidente de la Agencia, Cor Meijer:

“Si alguien hubiera dicho entonces: de 2007 a 2013 la Agencia será una de las seis únicas organizaciones europeas reconocidas por el Parlamento y la Comisión Europeas y será sostenida por el programa Jean Monnet de Aprendizaje Continuo..., una vez más, la respuesta hubiera sido: ¡Imposible! o quizá incluso: ¡Absolutamente Imposible!”

(EADSNE, 2006)

Parece que las palabras del Presidente de la Agencia continúan la línea argumental que se viene trazando en la construcción de una Europa más equitativa y que el Nobel de la Paz, Mohamed Yunus, destacaba en la conmemoración del décimo aniversario de la caída del muro de Berlín: *“Esperemos lo imposible, porque es más probable que ocurra que lo que hoy creemos posible”.*

En el sitio web de la Agencia <http://www.european-agency.org/> puede encontrarse detalladamente la información contenida en este documento, así como los datos de contacto de Representantes y Coordinadores nacionales y del personal de la Agencia y sus Sedes.

Nota sobre la autora:

Yolanda Jiménez Martínez es Coordinadora Nacional de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Traductora de las ediciones en español de las publicaciones de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Asesora Técnico Docente en la Subdirección General de Inspección. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Ministerio de Educación. Correspondencia: yolanda.jimenez@educacion.es

Referencias

- Consejo de la Unión Europea (2009). Sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Extraído el 19 de agosto de 2009 desde http://www.learningteacher.eu/sites/learningteacher.eu/files/Council_Conclusions_Strategic_Framework_12May2009.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (1996). Carta de Luxemburgo (Programa Helios). Extraído el 24 de junio de 2009 desde http://www.european-agency.org/news/euronews/euronews-181/euronews18_estext.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2006). Euronews, 16. Extraído el 20 de enero de 2009 desde http://www.european-agency.org/news/euronews/euronews-16/euronews16_estext.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2008). Recomendaciones de Chipre sobre evaluación inclusiva. Extraído el 21 de marzo de 2009 desde http://www.european-agency.org/publications/flyers/assessment-materials/cyprus-recommendations/cyprus_recommendations_es.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2009). Página web <http://www.european-agency.org/> consultada el 18 de junio de 2009.
- Organización Disabled People's Internacional (2007). Reglas Estándar de las Naciones Unidas sobre discapacidad. Extraído el 21 de julio de 2009 desde http://gfph.dpi-europe.org/droit%20homme/ConventionInfo/Manual_SP/All2SPA.txt
- ONU (1994). Declaración de Salamanca. Extraído el 19 de agosto de 2009 desde http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/SALAM_A_S.pdf
- ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Extraído el 12 de marzo de 2009 desde <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Red de cooperación entre los ministerios de educación de la comunidad iberoamericana (2005). Declaración de Madrid. Extraído el 23 de octubre de 2007 desde <http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/educacion/actividad-internacional/cooperacion-educativa/declaraciondemadrid.pdf?documentId=0901e72b80044710>
- Santiuste, V. y Arranz, M.L. (2009). *Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación*. *Revista de Educación* 350, 463-46.
- Turiel Pintado, A. M. y Santomé Núñez, J. (2004). *Orientaciones para la Acogida Sociolingüística de alumnado inmigrante*. Madrid: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa.
- UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro mundial sobre educación. Extraído el 20 de junio de 2009 desde http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/Marco_accion_Dakar.doc

Agentes Sociales

Recibido: 19/09/2009

Aceptado: 28/10/2009

Aproximación a las necesidades formativas de las personas mayores de 55 años en España y Argentina

David Padilla Góngora*, Víctor Santiuste Bermejo**, Julio C. Durand***,
Ana María Amarante***, Remedios López Liria* y María del Carmen Martínez Cortés*

*Universidad de Almería, **Universidad Complutense de Madrid***Universidad Austral de Buenos Aires (Argentina)

Resumen: En este artículo, tras razonar sobre la necesidad de proponer programas educativos dirigidos a las personas mayores de 55 años, se relaciona la educación permanente con la calidad de vida de las personas mayores y se argumenta sobre la conveniencia de conocer bien las necesidades y demandas de los destinatarios antes de proponer un programa educativo, para que éste dé respuesta efectiva a estas necesidades. A continuación se explican las características del cuestionario que hemos elaborado para conocer estas necesidades, se analizan los datos más sobresalientes provenientes de la pasación del cuestionario a un número importante de personas mayores de 55 años en España y en Argentina, se describen los criterios metodológicos que se siguen de esta investigación, y se concluye relacionando las necesidades de educación de los mayores con su proyecto de vida.

Palabras clave: Mayores, educación permanente, necesidades formativas, programas educativos.

Abstract: In this article, after reflexionate about the need of proposing educational programs orientated to the 55 years old majors, it relates the long life education with the life quality of those people, and it argues about the advantages on of knowing well the receptors needs and demands before proposing an educational program in order to respond effectively to these needs. This article, will explain the main features of the questionnaire that we developed to discover these educational needs, and it analyzes the salient facts from administration of the questionnaire to a large number of people over 55 years in Spain and Argentina. It also describes the methodological criteria followed on this research, and concludes by relating the educational needs of seniors with their life plan.

Key words: Seniors, Lifelong Learning, Educational needs, educational programs.

Introducción

La generación de personas adultas (más de 55 años) tiene experiencias muy diferentes en el curso de su vida, dependiendo de los países en los que han vivido y de sus trayectorias vitales o variables no normativas. Sus vidas han estado ligadas en su mayor parte al siglo XX, pero los acontecimientos (guerras, reconstrucción, conflictos étnicos, diferentes sistemas políticos y económicos, etc.) han marcado su juventud y adultez, dando lugar a una madurez muy diferente en cuanto a hábitos de vida, costumbres, etc. (Padilla y López-Liria, 2007).

Así pues, nos encontramos con un número muy elevado de personas mayores cuyos contactos con otros ciudadanos de la región latinoamericana y de Europa sólo se habrán producido si han emigrado fuera de su país y, en la mayor parte de los casos, no se llegarán a producir nunca.

Las disparidades en los niveles de vida de los pueblos de una región a otra aumentan peligrosamente y son bien conocidos por todos gracias a los medios de información y comunicación que permiten a los privilegiados del mundo entero conocer las condiciones de existencia de los menos privilegiados mejor que nunca en la historia, pero la recíproca también es cierta, las personas menos privilegiadas conocen mejor que nunca las condiciones de vida de los más privilegiados.

Es urgente la necesidad de disponer de modelos de desarrollo que permitan responder de modo efectivo a las necesidades fundamentales de los hombres y de las mujeres, y no solamente mediante la instauración de un nuevo orden económico internacional, sino a través de acciones educativas adecuadas que lleguen a un sector amplio de la población.

La función de la educación en el sentido más amplio se hace esencial para que una sociedad pueda conocer sus competencias, tener confianza en ella misma y adquirir el dinamismo que necesita para ejercer sus derechos políticos, apropiarse de sus recursos y transformarlos.

Se hace necesario proporcionar formación y educación permanente a todas las edades, apostando por los enfoques multidisciplinares, especialmente para las personas que no han podido acceder a las Instituciones de Educación Superior, como medio de integración social y cultural en nuestra sociedad del conocimiento.

Para elaborar una propuesta de educación permanente novedosa, tendente a potenciar la socialización de los individuos y de los grupos sociales, nos interesa descubrir cuáles son los intereses, las inquietudes y las necesidades básicas de formación de las personas mayores para, una vez conocidas y analizadas estas necesidades, buscar puntos comunes, conectarlas, unir las y tratar de satisfacerlas en la medida que sea posible, a través de Programas de Educación no formal (Padilla, 2007).

Necesidades básicas de las personas mayores

La formación de personas mayores de 55 años en el marco de la Educación Permanente y la Educación de Adultos, está cobrando protagonismo, y esto nos lleva a pensar que estas

personas puedan integrarse en un proyecto de extensión cultural que les facilite crecer educacional y socialmente, posibilitar alternativas que desarrollen un proyecto de vida de calidad, superación cultural, encuentro entre pares, sentido del ocio y tiempo libre, de acuerdo con sus necesidades personales y comunitarias.

Partimos de una enorme diversidad de hábitos, costumbres, estilos de vida y diferentes necesidades, pero contamos con los deseos de los adultos de conocer otras experiencias y ponerlas en común con las suyas, con la posibilidad de sistematizar el proceso educativo a través de prácticas innovadoras, desarrolladas en un ambiente ecológico, con contenidos atrayentes, planteamientos metodológicos adecuados y aprovechando el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Padilla, 2007).

Nos proponemos aportar una idea diferente de la Educación de personas mayores, cuyos contenidos no parten de las ideas de los expertos, sino de un estudio previo de necesidades reales de este grupo de población y cuya metodología está basada en los principios de la Educación no formal, para promover la adquisición competencias básicas (Padilla y cols, 2008).

Según Escotet, (1992:113), *“la misión fundamental de la educación permanente es enseñar a aprender, inculcar que el aprendizaje no es terminal y prepara al hombre para que después de dejar el sistema formal de la educación siga aprendiendo”*. De acuerdo con esta afirmación, podríamos decir que los principios básicos de la Educación Permanente son los siguientes:

- Es un proceso de aprendizaje continuo.
- Todo grupo social es capaz de esta educación.
- Universalidad del espacio educativo.
- Es integral, se interesa por el total desarrollo de la persona.
- Es un proceso dinámico y flexible.
- Es un proceso ordenador del pensamiento.
- Tiene un carácter integrador.
- Es un proceso innovador.

La educación permanente asume la persona a lo largo de toda la vida, atendiendo a las situaciones propias de cada etapa, dando respuestas satisfactorias a la creciente demanda, aspiraciones e intereses de los más diversos grupos.

Lo que contemplamos es a la persona total y no solamente al hombre productivo, la existencia humana creadora y no sólo el producir.

La educación es la vida y la vida es educación. Toda persona debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. *“La educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes”* (Faure, 1978: 265).

Metodología

En la investigación que presentamos nos planteamos una serie de cuestiones a las que creemos que es necesario dar respuesta, tales como: ¿cuál es el proyecto de vida de la persona mayor?, ¿dónde actúa? ¿cómo se siente? ¿cómo se ve a sí mismo? ¿cómo vive? ¿cómo se alimenta? ¿cómo es su salud? ¿qué intereses tiene? ¿qué recursos utiliza? ¿con qué dificultades se tropieza?

Para tratar de dar respuesta a estos interrogantes, elaboramos un cuestionario formado por 48 preguntas, estructurado en los siguientes cinco pilares: Salud, Formación, Estilos de vida, Ocio y tiempo libre y Apoyo social.

El cuestionario se aplicó, tanto en España como en Argentina, a tres estratos de población de mayores de 55 años:

- Profesionales autónomos y/o con título superior;
- Profesionales que han trabajado por cuenta ajena;
- Personas que no han trabajado fuera de casa.

En Argentina tuvimos una muestra de 300 sujetos procedentes de la capital y del Gran Buenos Aires (como se sabe, en esta zona geográfica se concentra la mitad de la población de todo el país), y en España la muestra estuvo compuesta por 590 sujetos distribuidos de la siguiente manera: 345 de la provincia de Madrid, 167 de la provincia de Almería y 78 de la provincia de Badajoz.

Se construyó una base de datos común donde se recopiló la información extraída de todas las encuestas y realizamos el correspondiente análisis estadístico valiéndonos del paquete SPSS 15.0, de acuerdo a los criterios psicométricos de cada escala a utilizar.

Esto nos sirvió para elaborar un diagnóstico de necesidades básicas de las personas mayores en España y en Argentina, con el fin de tenerlo muy en cuenta para la elaboración de nuestra propuesta de un programa educativo común a desarrollar con personas mayores de 55 años en ambos países.

En el estudio que presentamos, nos centramos en los datos relativos a las necesidades de formación expresadas por las personas de 55 años en las tres provincias citadas de España y al área del Gran Buenos Aires.

Resultados

Describimos a continuación los datos más relevantes que dan respuesta a algunas de las cuestiones planteadas al inicio.

Variables personales, sociales: ¿Quién es? ¿Qué hace? ¿Dónde actúa?

- La mayoría de las personas encuestadas en este estudio fueron mujeres, siendo en España un 65.5% de la muestra y en Argentina el 53.3%.

- No hubo grandes diferencias respecto a la distribución de su estado civil en cada país. Sobresalen los casados, con un 68.2% de los encuestados españoles y un 60.7% de los encuestados argentinos. En segundo lugar, en ambos países, el estado civil que prevalece es el de viudo (21.4% en España y 16.7% en Argentina). La diferencia más significativa la hemos encontrado en lo que se refiere al estado civil menos frecuente entre los encuestados, que en España fueron las personas separadas o divorciadas (3,9%) y en Argentina, las solteras (7%).
- Por lo que se refiere al lugar de residencia, la mayor parte de los encuestados argentinos viven en ciudad o zona urbana (93%), mientras que los encuestados españoles pertenecen en un 68% a ciudades o zonas urbanas y en un 31,1% a zonas rurales de las tres provincias implicadas en el estudio.
- Otro aspecto importante para dar respuesta a este primer interrogante es el nivel de estudios de los sujetos. En este sentido, las diferencias encontradas en el nivel de preparación o estudios finalizados son significativas ($\chi^2=419,351$; $p < 0,001$):
- En España, el 39.2%, había finalizado sus estudios primarios, el 20.8% no tenía estudios, el 18.4% se había formado en alguna profesión, y el 0.7% de las personas encuestadas habrían terminado estudios secundarios. En Argentina, la mayoría (52,7%) de los encuestados habían seguido cursos de formación profesional, el 33.3% habían terminado estudios secundarios, el 12.3% estudios primarios y el 1.7% no tenían estudios.

Variables formativas: ¿Qué demandas? ¿Qué intereses tienen?

Como se puede ver en el siguiente gráfico, tanto los encuestados españoles como los argentinos han contestado que consideran que sus conocimientos son suficientes para mejorar o mantener su calidad de vida (83.8% y 82.7% respectivamente).

¿Piensa que tiene conocimientos suficientes para mejorar o mantener su calidad de vida?

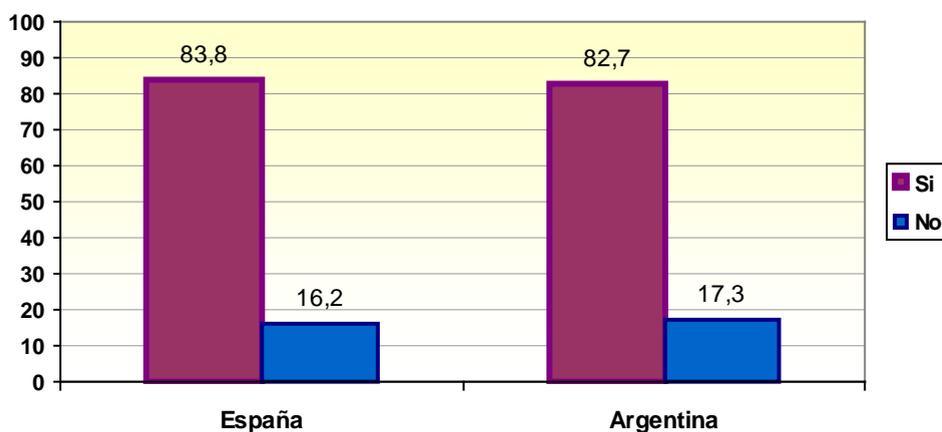


Figura 1. ¿Piensa que tiene conocimientos suficientes para mejorar o mantener su calidad de vida?

No obstante, la mayoría de las personas encuestadas en España (76.1%) y en Argentina (78.7%), han manifestado tener interés por recibir información sobre medidas preventivas para evitar enfermedades, trastornos y otras alteraciones que pueden afectar su calidad de vida.

¿Le gustaría recibir información sobre medidas preventivas para evitar enfermedades, trastornos o alteraciones en relación con su calidad de vida?

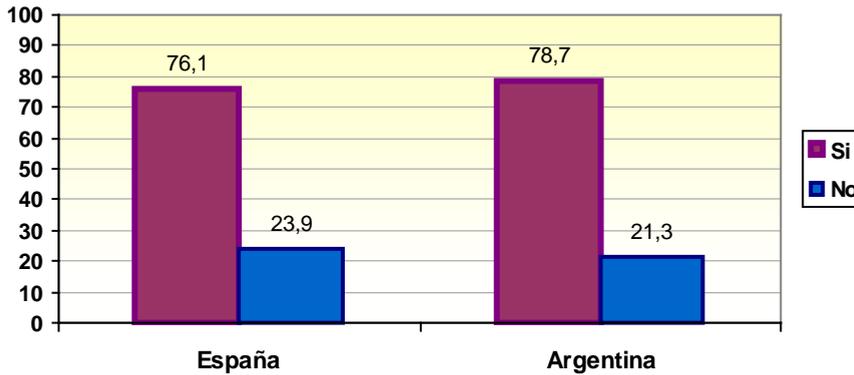


Figura 2. ¿Le gustaría recibir información sobre medidas preventivas para evitar enfermedades, trastornos o alteraciones en relación con su calidad de vida?

Unos y otros parecen no tener información suficiente acerca de lugares en los que recibir formación, pues a la pregunta de si sabrían donde acudir para recibir información en caso de necesidad, un 58% en España y un 53% en Argentina, han respondido que no.

¿Conoce algún centro donde pueda recibir información en caso de necesidad?

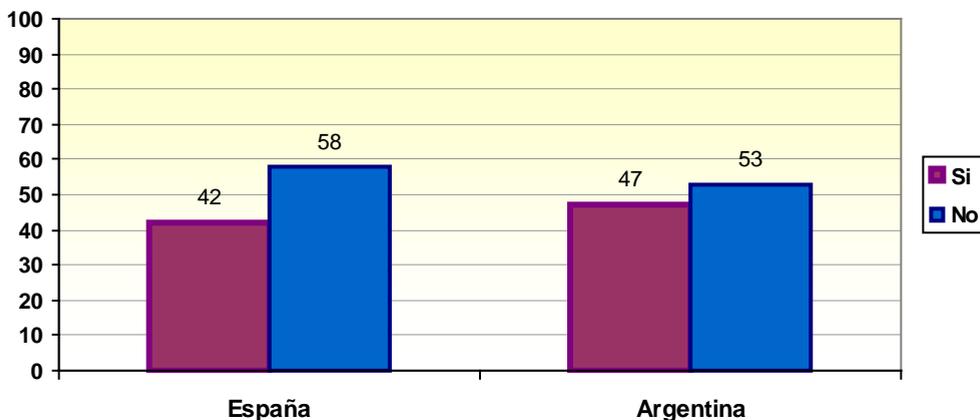


Figura 3. ¿Conoce algún centro donde pueda recibir información en caso de necesidad?

Un 56,4% de los encuestados españoles aseguran tener conocimiento sobre centros de formación o cursos destinados a mayores o jubilados. Sin embargo, en Argentina un 63% aseguran no conocer centros con este fin.

¿Tiene conocimiento de algún centro donde se impartan cursos de mayores o jubilados?

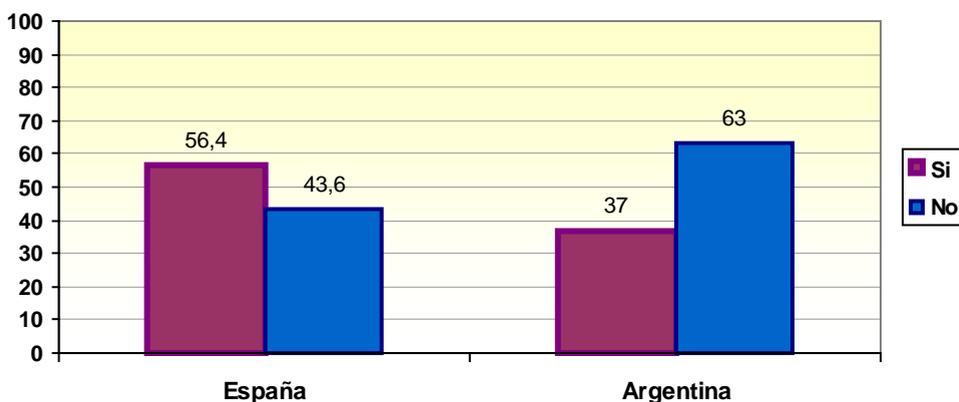


Figura 4. ¿Tiene conocimiento de algún centro donde se impartan cursos de mayores o jubilados?

La gran mayoría de las personas encuestadas en ambos países (97.1% en España y 95% en Argentina) destacan el beneficio que supondría la existencia de estos centros para ofrecer formación a personas mayores.

¿Cree que sería beneficioso la existencia de estos centros para ofrecer formación a los mayores?

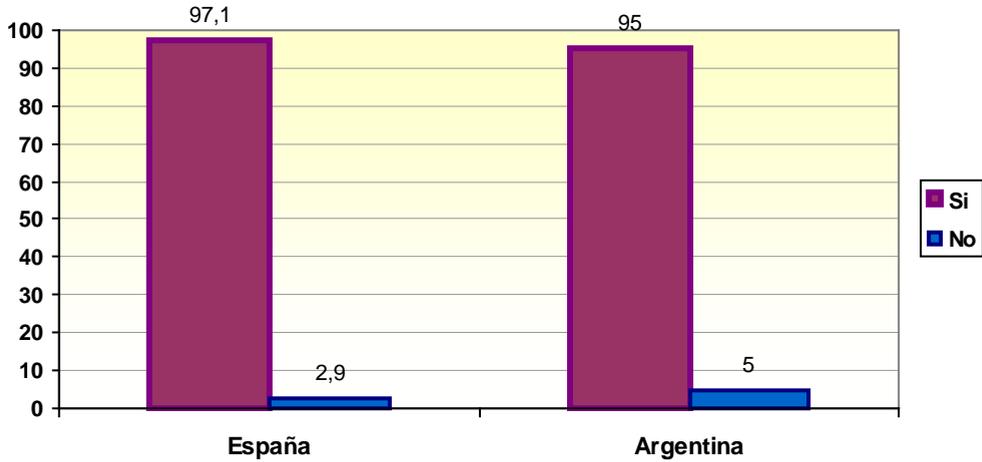


Figura 5. ¿Cree que sería beneficiosa la existencia de estos centros para ofrecer formación a los mayores?

De igual modo, la gran mayoría de las personas encuestadas en ambos países (75.8% en España y 79.3% en Argentina) afirman que asistirían a estos centros de formación para recibir formación en conocimientos que considerasen de su interés.

¿Asistiría a centros de formación en conocimientos que considerase de su interés?

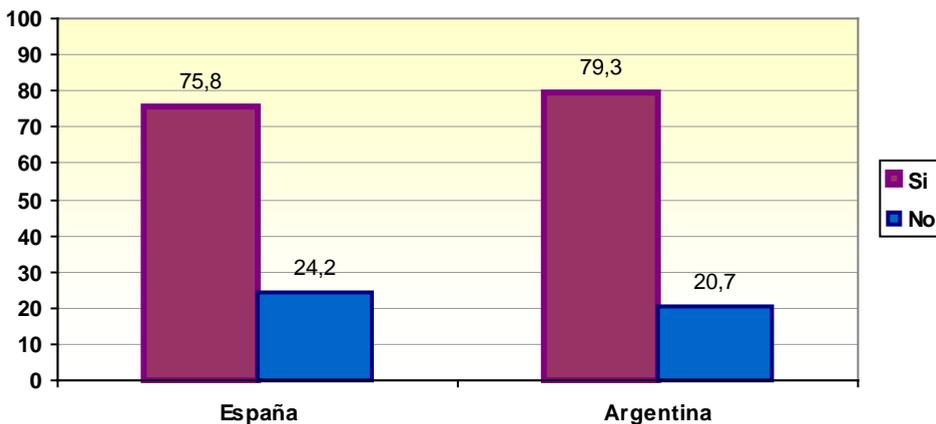


Figura 6. ¿Asistiría a centros de formación en conocimientos que considerase de su interés?

A continuación, podemos observar los temas que suscitan interés para la población encuestada argentina y española.

Temas de interés para la población argentina

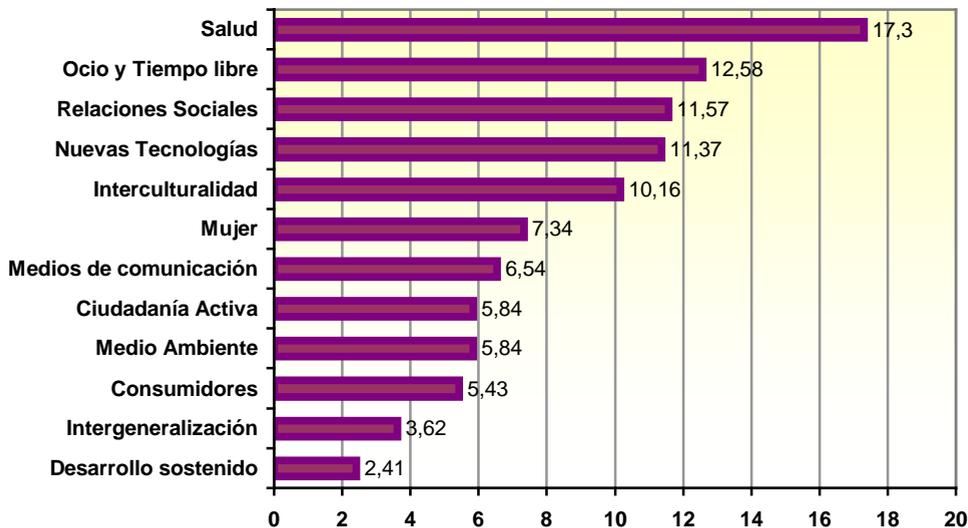


Figura 7. Temas de interés para la población argentina.

Temas de interés para la población española

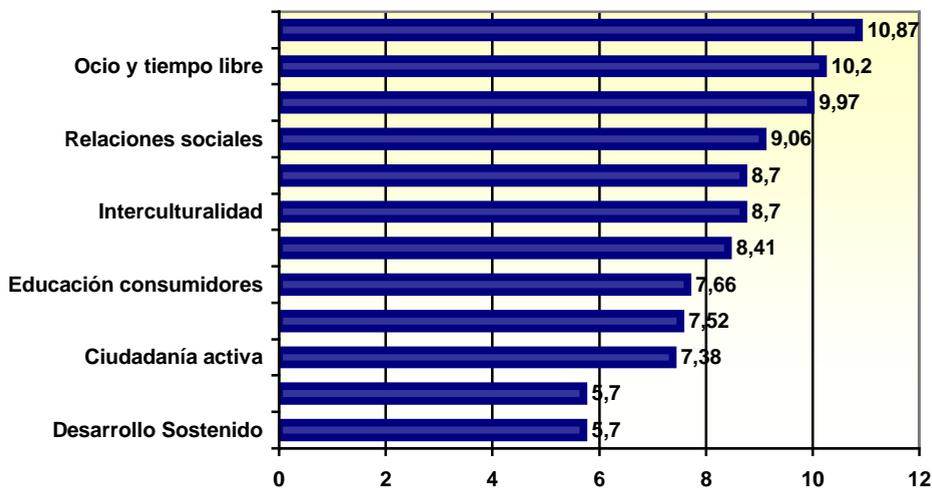


Figura 8. Temas de interés para la población española.

Conclusiones

La necesidad de que las personas adultas continúen aprendiendo, la apoyamos en el deseo natural de toda persona a aprender constantemente, permanentemente. La persona mayor no aprende para obtener un título, lo hace generalmente porque desea satisfacer algún tipo de necesidad.

El adulto mayor se encuentra en una etapa de experiencia y de mayor fuerza de creación espiritual, pasó la época de las urgencias laborales y de sostener una familia, pero es bueno ocupar su tiempo, establecer relaciones sociales, abrirse al ámbito de sus intereses.

Si bien es real que debe tomar conciencia y adaptarse a:

- su salud y fuerzas en decadencia.
- su jubilación y disminución de ingresos.
- con su grupo de edad.
- organizar su vida.

El adulto mayor puede:

- controlar su propio aprendizaje.
- desarrollar un plan personal de aprendizaje.
- reconocer sus puntos fuertes y débiles.
- aprender de la experiencia de cada día.
- realizar voluntariamente esta actividad de aprender.

Es por eso que el aprendizaje del adulto mayor es una actitud interna, que se rige por motivaciones intrínsecas, es integrador, el clima afectivo del grupo condiciona el aprendizaje, vive la experiencia de un aprendizaje colaborativo y autónomo, propio, elegido, querido. La diversidad de motivaciones está basada en las diferencias debidas a las distintas experiencias de vida. Teme no poder adaptarse a las nuevas situaciones, pero, el grupo lo ayuda, su amplia experiencia posibilita en mayor medida un aprendizaje significativo. Su pensamiento es sincrético.

Hemos visto en el análisis de los resultados que al adulto mayor, tanto en España como en Argentina, lo que le interesan son las situaciones y problemas de la vida real, de la vida actual, la que vive ahora.

Tienen una idea positiva de sus propios conocimientos, en cuanto a que éstos le servirán para mantener una buena calidad de vida, pero les gustaría recibir más información para este mismo fin. Una buena parte de personas mayores de España y de Argentina no conocen todavía las universidades y centros de formación para personas mayores de 55 años y ven muy beneficioso el hecho de poder acudir a ellos, por lo que estarían dispuestos.

En cuanto a los temas de interés, destaca en ambos países el interés por los temas de salud, utilización del ocio y el tiempo libre, las relaciones sociales y el uso de las nuevas tecnologías; lo que quiere decir que estos temas deben tener un peso importante en la planificación de un buen programa educativo dirigido a mayores. Temas como interculturalidad, especiales para la mujer, medios de comunicación, ciudadanía activa, medio

ambiente, educación de los consumidores, intergeneralización o desarrollo sostenido, están presentes en su campo de intereses, pero en un nivel más bajo y con un reparto muy desigual entre los mayores de los dos países.

El objetivo principal de este estudio ha sido descubrir cuáles son los intereses, las inquietudes y las necesidades básicas de formación de las personas mayores para, una vez conocidas y analizadas buscar puntos comunes, conectarlas y unirlas para obtener las bases de un programa educativo común a desarrollar en un futuro, en Argentina y en España, a través de los programas de extensión cultural de algunas universidades interesadas (López-Liria y cols., 2009).

A lo largo del proceso, se nos ha revelado que es muy importante favorecer la comunicación y el intercambio entre los ciudadanos mayores de España y de Iberoamérica, valiéndonos de las nuevas tecnologías, un campo nuevo para ellos, pero que les suscita mucho interés.

Los resultados de este trabajo pueden servir para facilitar la labor a las administraciones públicas, organismos privados y centros educativos que estén trabajando o que deseen diseñar sistemas de educación permanente para personas mayores de 55 años, que hagan compatible el rigor de lo técnico con la simplicidad y viabilidad del programa en relación con los intereses y necesidades de sus destinatarios, así como la flexibilidad necesaria para ser adaptado a cada contexto en países donde estos programas no se encuentran desarrollados o están en vías de desarrollo y por lo tanto existe más desigualdad de oportunidades para una sociedad del conocimiento que debe alcanzar también a las personas mayores.

Hemos querido modestamente contribuir a que los organismos interesados dispongan de objetivos, criterios, indicadores y estándares, que hagan cada vez más satisfactoria y atractiva la oferta educativa para todas las partes interesadas; que los productos puedan ser extrapolables o al menos adaptables en gran medida a otros países de Europa e Hispanoamérica.

Creemos que esto puede contribuir a que se produzca de modo paulatino el necesario cambio de mentalidad, especialmente en algunas instituciones de educación superior, pues han quedado atrás los tiempos en los que la universidad esperaba pasivamente a que la sociedad la abordara en demanda de sus servicios; ahora es ella quien debe asumir los *retos* que plantea la sociedad en materia de innovación social, paz y desarrollo.

Notas sobre los autores:

David Padilla Góngora, es Profesor Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Almería. Director del Grupo de Investigación HUM-498 “Investigación Psicológica en Educación, Desarrollo y Orientación”. Líneas de investigación: Discapacidad y dependencia, Intervención psicoeducativa en comunicación y lenguaje, Atención educativa a la diversidad. Autor de numerosos artículos y libros sobre esta temática. Correspondencia: dpadilla@ual.es

Víctor Santiuste Bermejo es Catedrático del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Es especialista en Psicolingüística Generativa, Educación Especial, Pensamiento Crítico y Dificultades de Aprendizaje. Es autor de numerosos libros y artículos de índole científico-pedagógica. Correspondencia: vsantiuste@med.ucm.es

Julio C. Durand, es Profesor Titular y Director de la Escuela de Educación de la Universidad Austral de Buenos Aires, director de Relaciones Internacionales y miembro del Consejo Superior de la Universidad. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra, especializado en la gestión de instituciones de Educación Superior. Evaluador de Proyectos y de Postgrados, es autor de numerosos libros y artículos en su país y en España.

Ana María Amarante está recientemente jubilada como profesora de filosofía y pedagogía en el Instituto de Profesorado Sagrado Corazón de Buenos Aires. Profesora de Didáctica y Diseño Curricular en la Universidad Austral y Coordinadora del área de Educación en la licenciatura de Organización y Gestión Educativa. Fundadora y Directora del Centro de Estudios Pedagógicos. Es autora de numerosas publicaciones de carácter educativo.

Remedios López Liria es Profesora del Área de Fisioterapia en la Universidad de Almería, Doctora en Psicología con Mención Europea (Geriatría y Gerontología). Miembro activo en Comisiones de Calidad y Planes Estratégicos de la Universidad de Almería, Investigadora de varios proyectos relacionados con la educación y la salud de los mayores. Autora de numerosas comunicaciones y seminarios en congresos de mayores, así de como de artículos y capítulos de temática psicoeducativa y de calidad de vida de las personas mayores.

María del Carmen Martínez Cortés es licenciada en Psicología por la universidad de Almería, ha realizado el Postgrado de Neurología y Demencias y el Doctorado de Gerontología y Geriatría, obteniendo la calificación de Sobresaliente (10) en el DEA. Ha participado como becaria en un gran número de investigaciones y es autora de numerosas comunicaciones en Congresos y publicaciones en revistas científicas de temática psicoeducativa.

Referencias

- Bamburg, J. (1994). *Raising expectations to improve student learning*. Oak Brook, Illinois: North Central Regional Education Laboratory.
- Bracken, B.A. & Cram, R.M. (1994). Children's and adolescents' interpersonal relations: Do age, race, and gender define normalcy? *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 12, 14-32.
- Delors, J. (1995). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Escotet, M.A. (1992). *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza.
- Faure, E. y otros (1978). "Aprender a ser". Madrid: Alianza/UNESCO.
- Flecha, R. (1977). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Guardini, R. (1994). *La aceptación de sí mismo. Las edades de la vida*. Buenos Aires: Lumen.

- Jarvis, P. (1985). *The Sociology of adult and continuing Education*. Versión castellana de CAMPS (1989), *Sociología de la Educación continua y de adultos*. Barcelona: El Roure.
- López-Liria, R., Rodríguez, C., Vega, F., Padilla, D., Martínez, M.C. (2009) *Estudio sobre las necesidades y demandas de formación para población mayor en España y Argentina*. Comunicación presentada al IV congreso internacional de Educación Intercultural: "Retos Internacionales ante la Interculturalidad". 5-7 Noviembre. Almería.
- OIT. (Organización Internacional del Trabajo). (1998). *La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación*. Ginebra: OIT.
- Padilla, D. (2007). Adultos y necesidades específicas. En Padilla D. y Sánchez-López P., *Bases Psicológicas de la Educación Especial. Libro de Prácticas*. Granada: GEU.
- Padilla, D. (Coord).(2007). *Los programas educativos para mayores en España y en Andalucía*. Almería: Tutorial Formación.
- Padilla, D. López-Liria, R. y Herrera, R. (2007). Das Spanische Modell der aulas. En *Eurpische seniorenprojekte im lebenslagen lernem*. Kassel: Kasseler gerontologische schriften band 41.
- Padilla, D. y cols. (2008). La educación en las aulas de mayores de Europa. *Revista de Psicología y Educación: Un lugar de encuentro*, 42.
- Padilla, D. y cols. (2009). "Demandas de formación en salud en un programa de cooperación entre España y Argentina". Comunicación presentada al IV congreso internacional de Educación Intercultural: "Retos Internacionales ante la Interculturalidad". 5-7 Noviembre. Almería.
- Santiuste, V. (2007). El lenguaje en la vejez eugenésica. *International Journal of developmental and Educational Psychology* 2, 57-66.
- Yuni, J.A. Y Urbano, C. (2005). *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*. Buenos Aires: Brujas

Recibido: 09/09/2009
Aceptado: 02/12/2009

Recursos específicos en la red de protección

M^a José Martínez y Ricardo Fernández Sánchez

Salud Mental Consulting

Resumen. Los acogimientos residenciales son medidas de protección que están aumentando cada año debido a que cada vez nos encontramos con más menores tutelados por la administración pública que no son susceptibles de acogimiento familiar o adopción. Además, es evidente que cada vez es mayor el número de los menores acogidos en residencias de protección que presentan unas dificultades de comportamiento específicas. Dichas dificultades vienen definidas por nuevos perfiles y diagnósticos clínicos que hacen que los propios centros de acogida y protección no puedan dar respuesta a esta nueva demanda, cada vez mayor. Además, los menores residentes en centros, que presentan estas dificultades y trastornos del comportamiento, rotan de un recurso a otro sin encontrar respuesta a su problemática. Esto evidencia dos problemas: 1) La institucionalización y fracaso en estos casos de los menores atendidos; 2) la falta de recursos específicos. Con el presente artículo pretendemos demostrar la necesidad de crear y dotar a los centros de protección de profesionales y materiales que atiendan a estos menores de manera eficaz en centros “terapéuticos” que dan respuesta a una problemática de la red de protección, pero que también atienden a menores con perfiles que deberían tener una mayor y mejor respuesta desde salud mental. Las consejerías de Educación, Sanidad y Servicios Sociales no deberían ser departamentos aislados en una problemática que les es común.

Palabras clave: Menores, protección, acogimiento, trastorno, comportamiento.

Abstract. The residential welcome houses are preventive measures, which are increasing every year. This is because there are more and more minors who are under the Public Authorities who are not capable for an adoption either a family acceptance. Furthermore, there is not any doubt, there are more and more minors with specific behave difficulties that are welcome in these residential houses. Said difficulties are established by new profiles and specific diagnosis, which make impossible to give an accurate answer. These minors, already welcome in the residential houses, are moved from one recourse to other without finding a proper answer to them. This arise two issues: 1) Failure and institutionalized of those cases; 2) Lack of specific resources. Through this article, we try to demonstrate the necessity to establish specific residential houses with accurate professionals and tools, which make possible a more effective attendance of these minors. The attendance into these therapeutic

institutions gives an answer for an unsolved problem. In addition, these minors receive a better and more accurate answer to their disease. Education, Health and Social Welfare Commissions must not be isolate departments within a matter, which is common for all of them.

Key words: Children, protection, foster care, condition, behavior.

Contexto

Para poder valorar la situación actual de la población atendida desde los Servicios Sociales es necesario conocer una serie de datos generales que nos aportan una realidad social muy a tener en consideración. En este sentido debemos partir del hecho de que según un informe del Fondo de Naciones Unidas para la Población, estamos ante la “mayor generación de adolescentes de la historia”, pues cerca de la mitad de la población mundial es menor de 25 años y una sexta parte de ésta son jóvenes.

Otro dato esclarecedor del contexto social en que debemos ubicarnos a la hora de hablar de menores acogidos, es el de que más de ocho millones de niños en el mundo se encuentran en alguna respuesta de los diferentes sistemas de protección referidas a orfanatos y/o residencias de acogida. Este dato en España se traduce, según datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en una tasa de incidencia de 118,5 menores que se dan de alta al año en Acogimiento Residencial por cada cien mil habitantes menores de dieciocho años (2004).

Él porque hay un aumento significativo de altas en acogimiento residencial, como demuestra el hecho de que pasemos en España de 6.037 menores acogidos en acogimiento residencial en el año 2000, a 8.958 cuatro años más tarde, puede deberse a varios y múltiples factores. Entre éstos tradicionalmente se han encontrado los problemas familiares, entendidos como relaciones problemáticas de los miembros de la familia, situaciones de marginalidad, familias monoparentales y/o multiproblemáticas, así como las dificultades económicas de los miembros que componen la unidad familiar, incapacidad por parte de los padres para ejercer un cuidado adecuado de sus hijos, etc. Todas o algunas de estas circunstancias derivaban en una intervención inmediata por parte de los servicios sociales que, finalmente se resolvían con la declaración de desamparo y asunción de la tutela por parte de la administración pública.

Por otro lado, estarían las situaciones de los menores inmigrantes no acompañados, una población en desamparo en aumento en los últimos años.

Un hecho importante unido a este aumento de población juvenil que pasa a formar parte del acogimiento residencial, está unido al cambio social y cultural que se viene construyendo en las últimas décadas. En este sentido, el cambio en las relaciones entre generaciones, las transformaciones de los valores, la tendencia al individualismo, la necesidad de satisfacción inmediata y el *Carpe Diem*, - la necesidad de vivir el momento-, unido a las modas, la influencia de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, los cambios en el modelo de familia, los movimientos migratorios, etc. hacen que el cambio en los valores de unas generaciones a otras sean cada vez más patentes e influyan, indudablemente, en la población que pasa a formar parte de aquella que tradicionalmente era atendida en orfanatos y residencias.

Por otro lado, debemos destacar que cada vez con más frecuencia se interviene por parte de los servicios sociales en situaciones en las que existe una familia que no cumple los ítems o características mencionadas anteriormente, pero que los padres se muestran incapaces de hacerse cargo de sus hijos. Esta nueva dimensión con la que se encuentran las Comunidades Autónomas es lo que se viene denominando por algunos autores “Síndrome del Emperador”. Son menores que se convierten en “pequeños” dictadores de sus casas. Los padres se ven impotentes, son agredidos y pierden toda autoridad.

Estos “nuevos” casos son cada vez más frecuentes y desde las administraciones públicas las respuestas son diferentes en cada Comunidad Autónoma en función de los recursos que poseen. Sin duda, estos menores son resultado de las características sociales y el nuevo contexto descrito en este artículo. Son menores que no obtienen respuesta de: 1) Educación, de donde son expulsados continuamente; 2) Sanidad, porque la respuesta es de tipo hospitalaria (sólo en casos de urgencia) o ambulatoria (donde es muy complicado crear un vínculo para mantener una intervención eficaz); 3) Servicios Sociales, porque no hay un desamparo.

Bien es cierto que ante esta nueva población son las Consejerías de Bienestar Social las que, ante determinados casos, intervienen y dan respuesta a la problemática, la pregunta es si ésta es adecuada, si existen recursos apropiados para atender a estos menores y de no haber recurso específico y adecuado a las necesidades del menor, ¿se protege al menor o se protege a su familia de la agresividad y conflicto que genera el joven en su propia casa?

Otra alternativa a esta situación se da cuando la problemática de estos menores deriva en un delito. Es entonces cuando desde Justicia juvenil se puede intervenir y, si es necesario y/o adecuado, dictar como sentencia el internamiento en centro terapéutico (L.R.P.M. 5/2000).

En resumen, podemos afirmar el hecho de que ante esta situación es probable que la respuesta que obtenga una familia sea la de “esperar a que su hijo cometa un delito”.

Menores protegidos

Situación Actual

Los recursos de protección destinados al acogimiento residencial han aumentado frente a las adopciones, lo que muestra una clara escasez de menores de corta edad susceptibles de ser acogidos por una familia (Ocón Domingo, J, 2004), de hecho han aumentado las adopciones y acogimientos internacionales.

Claro está que la medida de adopción y acogimiento son las prioritarias cuando se interviene desde los servicios sociales, de este modo se evitan aspectos claves como la institucionalización, pero cuando se decide este modelo de acogimiento es porque: primero, no hay familia acogedora y segundo nos encontramos ante un menor que presenta dificultades y en consecuencia tiene un comportamiento “especial”, ya que de lo contrario nos encontraríamos ante un menor con el que se adoptaría una medida de acogimiento familiar.

Una tercera alternativa al acogimiento residencial podría ser la ausencia de familia acogedora. Pero esta alternativa sería susceptible de otro debate cuando cada vez son más las familias que se marchan al extranjero para acoger a un menor.

En otro orden de cosas nos parece oportuno destacar el hecho de que según un estudio sobre la Tendencia a Cometer Delito de los menores desamparados realizado en Pontevedra (Álvarez Tabuada, L. Armenteros León, M. Calvete García, E, 2007) demuestra que los menores que se encuentran en régimen de protección tienen una mayor tendencia a delinquir que el resto de menores. Este estudio, del que podrían extrapolarse sus conclusiones, viene a corroborar el hecho de que los recursos de protección y residencias de acogimiento de menores en situación de desamparo deben cambiar.

Hay menores con características diferentes para las que fueron creadas. Cada vez hay un mayor número de menores que no siguen las normas, que no respetan la autoridad, que no aceptan el sistema de protección (se fugan continuamente) y que no obtienen una adecuada intervención ante la problemática que presentan, lo que deriva en un deterioro personal propio y del entorno que le acoge. Las residencias se “queman”, no hay medios ni profesionales que den este tipo de respuesta y, por supuesto, faltan recursos específicos.

Aumento de menores con necesidades específicas

Actualmente no encontramos datos sobre la población total de menores atendidos en acogimiento residencial en España. No obstante, según datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales podemos observar un aumento de esta población de unos 3000 menores cada cuatro años, lo que puede suponer una cifra que estará en torno a los 10.500 menores atendidos en residencias de protección en el 2006.

De estos menores cada vez encontramos entre ellos un mayor número de Trastorno del Comportamiento y un aumento de Menores Inmigrantes no Acompañados.

Cuando nos referimos a menores con Trastorno de Comportamiento en la red de protección debemos diferenciar al menos un aspecto básico y es si se trata de menores con un diagnóstico Disocial o si por el contrario ese trastorno de conducta se debe a una patología de base bien por una discapacidad intelectual, bien por un trastorno de Salud Mental.

En este artículo vamos a hacer referencia a los menores protegidos en acogimiento residencial de la Comunidad de Madrid con retraso mental ligero/moderado y Trastorno de Salud Mental con el trastorno de Conducta asociado.

En la Comunidad de Madrid los recursos residenciales para atender a este tipo de menores entran dentro de la red de centros específicos dependiente del Instituto Madrileño del Menor y la Familia (IMMF). Desde el 2006 y en respuesta a esta necesidad desarrollada en la primera parte de este artículo dicha red cuenta con una serie de recursos específicos para los menores Tutelados o en Guarda, acorde a sus necesidades y/o patologías.

Dentro de estos recursos encontramos un total de 18 proyectos. Los centros que dan respuesta a menores con discapacidad son un total de 11, de los que 2 atienden a menores con trastorno de conducta asociado. Otros 7 recursos son considerados terapéuticos.

Tomando como referencia tres centros que atienden a menores con Trastorno de Salud Mental, Retraso Mental y Trastorno de Salud Mental y Retraso Mental todos ellos con el Trastorno de Comportamiento asociado y que atienden un total de 57 menores de ambos sexos, podemos hacer un retrato bastante aproximado de este tipo de perfiles y las necesidades que se deben abordar en los proyectos con estos menores en las residencias.

Acogimiento residencial

Modalidades

El acogimiento residencial es el modelo utilizado cuando la adopción o el acogimiento familiar no son posibles o fracasan a pesar de que este tipo de medidas de protección son las más adecuadas y las primeramente valoradas, ya que los niños necesitan ambientes normalizados para su buena socialización y desarrollo madurativo y la familia es el núcleo más eficaz para su consecución.

También es cierto que no siempre este modelo de acogimiento es el idóneo, pues hay familias que no pueden ofrecer el modelo de referencia necesario o “ideal”. Por este motivo surgen los modelos de acogimiento alternativos como es el caso del acogimiento residencial.

Este modelo ha sido utilizado desde la Edad Media, como modelo de caridad, ejercido por grupos religiosos o familias que les formaban.

En el siglo pasado surgen conceptos como la “institucionalización” y se comienza a tener en consideración aspectos como el maltrato, el acogimiento familiar y surgen diferentes modelos de atención a la infancia.

Estos modelos van dando respuesta a diferentes necesidades surgidas en el ámbito de la protección, el menor y la familia. Actualmente encontramos diferentes respuestas y modelos:

- Centros de primera estancia: centros destinados a la primera acogida residencial del menor en el sistema de protección. En este tipo de recursos se hace una primera valoración y diagnóstico. La estancia es corta y de aquí son derivados a otros recursos de protección.
- Hogares de media estancia: centros donde el menor no está más de un año y en donde se trata de buscar una salida con el fin de evitar la institucionalización.
- Residencias: centros más o menos grandes en donde conviven grupos de menores tutelados. Se suelen organizar por grupos de edades.
- Hogares: centros pequeños cuyo objetivo es el tratar de dar una situación lo más normalizada a los menores residentes, proporcionando un ambiente de hogar.

Un modelo de atención

Teniendo en cuenta el perfil de los menores, la intervención nos lleva hacia un tratamiento conjunto, no exclusivo, entre lo médico, lo psicológico y lo educativo. Tratamientos que dirijan sus esfuerzos hacia acciones preventivas. Esto significa que el tratamiento es de carácter proactivo, constructivo, educativo en el que la cuestión clave son los apoyos que requieren los menores para que su comportamiento sea apropiado al contexto social y cultural y apropiado a sus propias necesidades de desarrollo personal y social.

En otras palabras, la intervención está basada en la educación de habilidades de adaptación de la persona y en la adaptación del contexto para que promueva mayor grado de inclusión y participación.

La intervención debe girar en torno a los siguientes ejes:

- a. La manipulación del ambiente físico, programático o interpersonal para que éste se ajuste a las necesidades y características de la persona;
- b. La programación positiva, ya que los entornos que proporcionan programas que estimulan el desarrollo de habilidades domésticas funcionales, vocacionales, recreativas y comunitarias en general son, en cuanto a procedimiento, importantes para disminuir los problemas de conducta;
- c. Estrategias de tratamiento directo de gran utilidad de cara a la enseñanza de habilidades incompatibles con los problemas de conducta o alternativas a los mismos;
- d. Estrategias reactivas, las cuales se utilizarán cuando se presenten conductas problemáticas que requieran una intervención inmediata para evitar lesiones en las personas o daños en las cosas. En los trastornos de conducta es importante contar con una pautas de actuación precisas y protocolarizadas que doten a los profesionales de instrumentos idóneos para resolver las distintas situaciones que se pueden presentar ante una alteración conductual grave, métodos técnicos y medidas terapéuticas que garanticen el trato digno de la persona;
- e. Desarrollo del personal como parte importante del plan de intervención tanto en la formación técnica como en la de valores y ética profesional.

En los centros de atención tomados de referencia para este estudio se han atendido en los últimos años un total de 102 menores (36 niñas y 66 niños). Y los diagnósticos principales de estos son los siguientes:

- Retraso Mental como diagnóstico más importante, debido a que se trata de centros para menores con discapacidad intelectual.
- Trastornos de Conducta y de Personalidad como diagnósticos más habituales.
- Hiperactividad.
- Trastornos generalizados del Desarrollo y del Estado de Animo, junto con diagnósticos referentes a Trastornos de ansiedad y Psicóticos de forma más esporádica.

De todos estos menores 73 casos son tutelas y 29 guardas. Esto supone que más de un 70% de los casos atendidos provienen de familias altamente desestructuradas y/o con pocas posibilidades de atender a estos menores.

Esta circunstancia viene refrendada por el dato que exponemos seguidamente y es que del total de menores atendidos en estos dos últimos años se han producido tan sólo 29 salidas de los recursos.

El hecho de que las salidas sean tan pocas es más preocupante cuando de estos 29 casos 18 de ellos se producen al cumplir la mayoría de edad.

Este tipo de salidas ponen de manifiesto que las estancias en este tipo de recursos especializados en menores con Discapacidad intelectual, Trastorno de Salud Mental y Trastorno de conducta requieren un programa específico y de larga estancia. Pero no sólo esto, sino que además, en muchas ocasiones la salida del sistema de protección se produce por mayoría de edad retornando, tras un largo periodo de asistencia en recursos de protección de menores, a entornos poco apropiados de los que inicialmente fueron sacados para su más adecuado desarrollo.

Bien es cierto que durante su estancia en este tipo de recursos, se dota a los menores de herramientas para su desarrollo y futuro personal. Además, los servicios sociales de zona y profesionales de Comisión de Tutela del IMMF trabajan durante la estancia de los menores en las residencias de protección y durante el tiempo que dure la guarda/tutela, con las familias para que el reencuentro sea lo más positivo posible para todos.

El resto de altas de los recursos fueron por cambio de centro en 8 casos y por retorno a familia de origen en 3 casos.

Este último dato, que podríamos considerar “ideal” en la intervención con menores protegidos (realizar una intervención temporal con los menores para que puedan retornar con sus familias antes de la mayoría de edad) supone un 10% de los casos en los que se produce un alta. Pero el dato que resulta más preocupante si consideramos que del total de menores atendidos apenas es un 2,9% de los casos en dos años.

Conclusiones

El número de tutelas aumenta en los recursos de protección, pues las posibilidades acogimiento de menores con trastorno de salud mental, discapacidad y trastorno de conducta son pocas, por no decir nulas.

Los menores con estas características requieren de centros que les proporcionen una intervención acorde a sus necesidades y que les facilite y potencie su desarrollo personal y profesional, pues en gran parte de los casos estos menores serán protegidos de larga estancia en los centros.

El hecho evidente de que los menores de este tipo de residencias requieran de un tratamiento tan específico, unido a la gran parte de tutelas hace que su salida de los recursos se

alargue a la mayoría de edad. Esto provoca que los centros se encuentren con menores que residirán en el recurso mucho tiempo colapsándolos y provocando una lista de espera para acceder a los mismos nuevos casos.

Es necesario mejorar el sistema de altas de los menores residentes en este tipo de recursos en el sentido de tratarse de menores que requieren de atención especializada en diferentes ámbitos (psiquiátrico, médico, psicológico, social, educativo,...) y que a la mayoría de edad pueden verse en una situación de indefensión.

Notas sobre los autores:

M^a Jose Martínez Jiménez es Directora técnica de Grupo Salud Mental Consulting. Licenciada en Psicología. Máster en Terapia de Conducta y Experto en Trastornos de conducta en la infancia. Sus ámbitos de investigación son: discapacidad, Menores protegidos y trastornos de conducta.

Ricardo Fernández Sánchez es Director de Nuevos Proyectos de Salud Mental Consulting, y licenciado en Psicopedagogía. Máster en dirección y gestión de servicios sociales. Sus ámbitos de investigación son: Trastorno de conducta y menores protegidos. Correspondencia: ricardofedez@terra.es

Referencias

- Álvarez Taboada, L. y col. (2007). Tendencia al delito de los menores desamaparados. Un estudio criminológico en la provincia de Pontevedra. Extraído desde <http://www.noticiasjuridicas.com>
- Fernández Del Valle, J. (1998). Recursos residenciales para menores. En J. De Paúl y M.I. Arruabarrena (Coord): *Manual de protección Infantil*. Barcelona; Masson.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1979). El crecimiento Moral. De Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea.
- Kohlberg, L., Power, F.C. y Higgins A (1997). La Educación Moral. Barcelona: Gedisa.
- Ley Orgánica 5/2000 De 12 De Enero Reguladora De La Responsabilidad Penal De Los Menores (B.O.E. número 11 de 13 de enero de 2000).
- Ministerio De Educación Política Social y Deporte (2008). Estadística básica de medidas de protección de menores. Boletín nº 9. Madrid; Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ocón Domingo, J. (2005). Evolución y situación actual de los recursos de protección de menores en España. Madrid; Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ocón Domingo, J. (2004). Un análisis comparativo de las medidas alternativas de protección de menores en Andalucía y en España. Madrid; Cuadernos de Trabajo Social. Vol 17, 63-81.

Revistas
y
Libros

Revistas y libros

Watkins, A. (Ed.) (2007) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education [Trad. Cast.: *Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*].

Para poder valorar la situación actual de la población atendida desde los Servicios Sociales es necesario conocer una serie de datos generales que nos aportan una realidad social muy a tener en consideración. En este sentido debemos partir del hecho de que según un informe del Fondo de Naciones Unidas para la Población, estamos ante la “mayor generación de adolescentes de la historia”, pues cerca de la mitad de la población mundial es menor de 25 años y una sexta parte de ésta son jóvenes.

A lo largo de los últimos años el impacto de los estudios sobre la evaluación como pilar fundamental en el que se asienta el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha convertido en objeto de debate y desarrollo de investigaciones en toda Europa. Desde un enfoque inclusivo, en el que el objetivo primordial es el de lograr una escuela de calidad para todos, el asunto de la evaluación no es tema menor. Y es aquí, en tal contexto europeo e inclusivo, donde se enmarca el proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación. En él se destacan y resumen los resultados de la investigación realizada por cincuenta expertos de veintitrés países de Europa, en el que España ha contado con la colaboración del Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, Víctor Santiuste Bermejo.

Este informe resalta la concepción de la evaluación no como un fin en sí misma, sino como parte esencial del proceso de la enseñanza-aprendizaje. Así se dice que “la evaluación inclusiva conduce a los profesores, gestores escolares, otros profesionales y legisladores a replantear y reestructurar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorar la educación de todos los alumnos“(Pág. 64).

Basándose en la revisión de las normativas nacionales de los países participantes en el proyecto, este documento pretende servir de referencia y recomendación a los agentes educativos a la hora de desarrollar marcos legales en los que la evaluación inclusiva sea una herramienta vital para profesores y otros profesionales. Se busca, por tanto, proporcionar una fuente útil de información a los legisladores y a los que trabajan en la práctica de la evaluación en centros inclusivos de primaria.

Una escuela para todos exige una reestructuración trascendental en la forma de abordar la evaluación del alumnado. Así, es imprescindible una revisión profunda y esencial no sólo de las formas, tiempos e instrumentos que se aplican si no, muy especialmente, de los objetivos que se pretenden alcanzar con dicha evaluación. Sobre estas premisas, en este informe se destaca la importancia de la evaluación al servicio del ajuste de la ayuda educativa a todos y cada uno de los alumnos de centros escolares ordinarios en los que se trabaja desde y para la inclusión. La evaluación como se dice en la página 14 “se refiere a la forma en que los profesores y otras personas implicadas en la educación sistemática de un alumno recogen y emplean la información sobre los logros alcanzados y/o desarrollados en las distintas áreas de su experiencia educativa (académica, conductual y social)”(Pág. 14) .

Una escuela respetuosa y enfocada a dar cabida a la diversidad en todas sus formas y posibilidades busca en las prácticas evaluadoras un aliado con el que poder ofrecer la ayuda educativa a todos y cada uno de sus alumnos y alumnas huyendo del corte sesgado, académico y valorativo para dar paso a la evaluación inclusiva que dé respuesta al principal reto al que hacen frente todos los países para desarrollar sus sistemas de evaluación a la hora de facilitar la inclusión, en vez de actuar como barrera potencial de ésta. Es aquí, donde la norma y la práctica deben garantizar una evaluación que facilite la inclusión y no la obstaculice como viene ocurriendo con demasiada frecuencia.

De la lectura de las ideas clave presentadas en las contribuciones de los países participantes en este proyecto sobre Evaluación se deduce que “los principios de la evaluación inclusiva son principios que respaldan la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos. La práctica innovadora en evaluación inclusiva demuestra una buena práctica de evaluación para todos los alumnos” (Pág. 65).

El documento se estructura en una Introducción que justifica y puntualiza las definiciones fundamentales con las que este estudio trabaja, como son los conceptos de evaluación o centro inclusivo que se completará con un útil glosario de términos relativos a este asunto al final del texto. También se dedica un punto destacado a la revisión de la Evaluación en el marco normativo de los países participantes y a los distintos objetivos y funciones de la evaluación. Entre los más destacados se encuentran: la evaluación para la supervisión de los niveles educativos; para la identificación inicial de necesidades y para dar cuenta del proceso de enseñanza aprendizaje. El siguiente gran bloque de este estudio aborda los Retos e Innovaciones de la evaluación inclusiva. Se cierra este informe con las Recomendaciones planteadas por los participantes en el proyecto en cuanto a la implementación de una evaluación inclusiva.

En resumen, se deriva de la lectura de este estudio que es imprescindible “aumentar la conciencia de aquellos que establecen la normativa en evaluación general sobre evaluación en centros inclusivos de primaria, ya que éstos tienen la posibilidad de que sean tenidas en cuenta las características propias de la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la normativa general sobre evaluación” (Pág. 13). Por tanto, el objetivo principal de la evaluación inclusiva es que tanto la normativa como los procesos derivados de ésta fomenten una escuela para todos en los que se contemple la participación de los alumnos con posibilidad de exclusión, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

Reseña elaborada por:

Yolanda Jiménez Martínez

Revistas y libros

García Areteio, L., Ruiz Corbella, M., García Blanco, M. (2008).
*Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la
sociedad actual*. Madrid: Narcea.

Muchos docentes y educadores inician, mantienen y dirigen su camino a la formación con la incertidumbre de acudir a referentes sólidos que les permitan entender y desvelar las oportunidades y problemas que afectan a la pedagogía de ayer y hoy. Al respecto, el libro que se reseña supone una oportunidad de garantías para acercar al lector a los pilares sobre los que se sustenta la educación en la actualidad de un modo sencillo y desde una perspectiva real. Del mismo modo, estamos ante una obra que ofrece a aquellos que presentan más experiencia, la oportunidad de confirmar sus planteamientos y cuestionarse nuevos interrogantes. Para conseguirlo, los autores -Lorenzo García Areteio, Marta Ruiz Corbella y Miriam García Blanco-manegan una amplia bibliografía. En esta línea, consideramos que los contenidos del libro son uno de sus puntos fuertes. La obra presenta, bajo una serie de argumentos bien trabados, una gran diversidad de temas y aportaciones que siguen una lógica y un adecuado enfoque didáctico que permite al lector avanzar paso a paso en la construcción del conocimiento sobre el hecho educativo.

A lo largo de sus catorce capítulos, los autores realizan un barrido sobre aspectos transcendentales concernientes a la investigación educativa para abordar el estudio teórico de la educación. Al respecto, en esta obra se exponen, entre otras, cuestiones de capital relevancia como la educación para la realidad, los principios pedagógicos de la acción educativa, los actores y agentes intervinientes en la educación, los diferentes escenarios pedagógicos, la función social de la educación, los fines y valores de la educación, la complementariedad entre acción educativa y la acción pedagógica, la sociedad del conocimiento, la educación como objeto de reflexión científica, la política educativa europea y, finalmente, la educación a distancia.

En un primer capítulo, se establecen los cimientos de la obra sobre los que el lector hará una composición de lugar al abordar la naturaleza educable del ser humano, así como profundizar sobre el concepto de educación y términos afines.

Tras esta primera aproximación al término educación, los autores se plantean cuáles son las constantes que dirigen y fundamentan toda acción educativa. En definitiva, qué principios están presentes, de una u otra forma, en la realidad educativa. Sobre la base de estos principios, los autores destacan la formación en competencias como uno de los pilares para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Con gran habilidad, los autores enlazan la temática anterior junto a la perspectiva temporal de la educación. Entendiendo que la educación es un proceso que destaca la

capacidad permanente de aprendizaje del ser humano y que requiere de una serie de acciones sistemáticas y progresivamente organizadas.

En siguientes capítulos, los autores avanzan un poco más analizando la interacción entre los diferentes actores y agentes que toman parte en los nuevos escenarios educativos. Consideran que la comunicación juega un papel determinante frente a los nuevos retos pedagógicos. Del mismo modo, tratan de ofrecer luz sobre la profesionalización de los educadores ligada a la evolución lógica de la sociedad.

Por lo que respecta a los actores, son presentados como principales protagonistas del proceso educativo y, por tanto destacan como tareas educativas: respetar las diferencias y favorecer el desarrollo integral de la persona.

En cuanto a los escenarios educativos, se muestra la terna clásica conformada por la educación formal, la no formal y la informal. No obstante, se profundiza en la necesaria complementación de estos tres escenarios ante el hecho innegable de que ninguno de éstos es capaz por sí solo de satisfacer todas las necesidades de aprendizaje que envuelven la vida del individuo en la sociedad actual.

Hacia la mitad del libro, el octavo capítulo profundiza sobre la dimensión social del ser humano y las funciones sociales de la educación en una doble vía. Por un lado, la función conservadora y, por otro, la función promotora de cambios. Esta dialéctica entre una y otra resulta garante de un estilo de vida propio de las sociedades democráticas.

En el noveno capítulo, los autores se preguntan sobre el sentido de la educación, sus fines y valores. Profundizan en cuestiones tales como: el currículum oculto, la educación como quehacer de valores, el clarificación del concepto valor, la jerarquía de valores, el aprendizaje de los mismos y la ciudadanía como fin de la educación.

Posteriormente, en los dos siguientes capítulos se trata el tema de la complementariedad entre la acción educativa y la acción pedagógica, así como la problemática que considera la educación como objeto de reflexión científica. A tal efecto, en primer lugar, se atiende a la práctica educativa como una acción humana realizable en interacción con otros y a la pedagogía como una reflexión teórica sobre y para la práctica educativa. En segundo lugar, desde el plano de la racionalidad, se aporta justificación científica del porqué, para qué y el cómo de la educación.

Por último, los tres capítulos finales están dedicados a analizar la encrucijada en la que se encuentra la educación ante los nuevos planteamientos sociales y culturales. Desde este prisma, primeramente, se profundiza en la sociedad del conocimiento para, posteriormente, dar paso al referente de las políticas educativas europeas y finalizar en torno a la educación a distancia.

En definitiva, se trata de una obra que puede ser de gran utilidad para ser utilizada como libro de texto único en una amplia variedad de cursos o como complemento de otros libros de Teoría de la Educación más tradicionales. El libro se ha escrito en un nivel básico y no asume que el lector tenga conocimientos previos. Por lo demás, resulta especialmente gratificante comprobar cómo los autores logran dar significado a su obra, tal y como se describe en la metáfora propia del constructivismo en la que el aprendizaje progresa paso a

paso del mismo modo que se construye un muro de ladrillos. Por todo lo anterior, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que nos encontramos ante un libro de gran interés por su notable valor pedagógico para todas las personas interesadas en el estudio del fenómeno educativo.

Reseña elaborada por:

Ángel de Juanas Oliva

Revisores 2008

En nombre del Consejo de Redacción nos gustaría dar las gracias a todas las personas que han revisado manuscritos presentados en 2008, por su tiempo y compromiso con la Revista de Psicología y Educación.

Jesús A. Beltrán Llera
Director

Víctor Santiuste Bermejo
Director adjunto

Francisco Miras

Juan L. Castejón

José María Román

Agustín Dosil

Julio A. González-Pienda

Joaquín Dosil

Rufino González

José Jesús Gazquez

Luz F. Pérez

Pilar Gómez-Carreño

Pilar Domínguez

David Padilla

Pilar Muñoz

Alfonso Diestro

Manuela Vega

Florencio Vicente

David Vence

M^a Isabel Fajardo

Diana Cabezas

Marta Santiuste

Elvira Carpintero

Esther López-Martín

Coral González

Enrique Navarro

Francisco Rivas

Protocolo de revisión de artículos

DATOS DEL ARTÍCULO

Título: _____
Fecha de recepción: _____ Fecha de devolución: _____
Fecha de envío a evaluación: _____ Fecha de aceptación definitiva: _____
Revisor: _____

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Valoración global de la calidad del trabajo

| | |
|--------|--|
| Máxima | |
| Buena | |
| Media | |
| Baja | |

Valoración de originalidad y relevancia (relativa a la información científica que presenta el artículo)

| | |
|--------|--|
| Máxima | |
| Buena | |
| Media | |
| Baja | |

Recomendación final

| | |
|---|--|
| Publicar tal como está | |
| Publicar con correcciones y mejoras señaladas | |
| Rechazar | |
| Prioridad de publicación | |

Comentarios

| |
|--|
| |
|--|

Fdo. (Poner nombre completo)

Normas de publicación

- Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A4 (de buena calidad), por una sola cara, numeradas en el margen inferior derecho y a dos espacios, hasta un máximo de 25 páginas. Se aceptan escritos en español, inglés, francés, portugués, italiano y alemán. El manuscrito se enviará también en soporte informático con formato Word 2007 o compatible.
- Al principio de cada artículo deberá figurar, al menos, un resumen en español y un “abstract” en inglés, que no deberán exceder de 150 palabras cada uno; igualmente, deberán especificarse entre 3 y 5 palabras clave representativas, tanto en español como en inglés. En ambos idiomas el “abstract”, que recogerá el resumen del manuscrito completo (no sólo de las conclusiones), deberá ir en hojas separadas.
- El contenido de los trabajos deberá estar organizado de la siguiente forma: introducción, método, resultados y conclusiones, excepción hecha de los artículos encargados por el Consejo Editorial.
- Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas que, por orden alfabético, se presentará de acuerdo con el sistema de la *American Psychological Association*. Con carácter general, deberán adoptar la siguiente forma:
 - Libros: Apellido, N. (año). *Título*. Lugar: Editorial.
 - Artículos: Apellido, N. (año). Título, *Revista*, volumen (número), páginas.
 - Capítulos de libros: Apellido, N. (año). Título capítulo. En N. Editor (Ed.), *Título libro* (páginas). Ciudad: Editorial.

Las referencias, siempre en minúsculas y entre paréntesis con el año, irán dentro del texto y nunca a pie de página.

Las notas al texto deberán ir situadas al final del mismo, justo delante de la bibliografía. Las tablas, cuadros o gráficos, deberán ir numeradas correlativamente y se incluirán en hoja a parte (y correspondiente archivo informático), indicando en el texto su lugar aproximado. En cualquier caso, las letras y los signos que en ellas aparezcan deberán ser legibles, evitando espacios en blanco y aprovechando al máximo el espacio ocupado.

- El envío de manuscritos a la revista implica su originalidad y no publicación (total o parcial), o en proceso de revisión, en otra revista. Se asume que todas las personas que figuran como autores han dado su conformidad, y que cualquier persona citada como fuente de comunicación personal consiente tal citación. El original se acompañará de dos portadas: una donde figuren el título y los datos del autor (nombre, dirección, teléfono, fax e e-mail de contacto) y otra con solamente el título.
 - En tanto en cuanto el proceso de revisión es de doble ciego, el nombre del autor deberá aparecer solo en la carta de presentación y la primera portada, no en la segunda, ni en el “abstract” ni en el artículo en sí. Los autores deberán esforzarse por evitar que el manuscrito contenga claves que pudieran identificarles.
 - Si se acepta un trabajo para su publicación, los derechos de impresión y de reproducción, por cualquier forma y medio, lo serán para la Revista. Se entiende que las opiniones vertidas en los manuscritos son de responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la opinión y política científica de la Revista.
 - Los manuscritos recibidos, aceptados o no, no se devolverán. A su recepción, se enviará al autor el correspondiente acuse de recibo. La revista se compromete a la publicación de los artículos aceptados en el plazo de 6 meses.
-