

Revista de Psicología y Educación

Journal of Psychology and Education



Facultad de Educación-CFP
Universidad Complutense Madrid

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

Volumen 9, Número 1, Año 2014

Revista de Psicología y Educación / *Journal of Psychology and Education*

<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es>

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

Director / Editor

José-María Román Sánchez. *Universidad de Valladolid*

Director Adjunto / Assistant Editor

Víctor Santiuste Bermejo. *Universidad Complutense de Madrid*

Secretarios de Redacción / Editing Staff

Ángel de Juanas Oliva. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Carlos de Frutos Diéguez. *Universidad de Valladolid*

Lorena Valdivieso León. *Universidad de Valladolid*

Webmaster

Moisés Martínez Davidson

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Ana Miranda Casas (U. de Valencia)	Lisette Poggioli (U. Católica Andrés Bello, Venezuela)
Ángel Huguet Canalis (U. de Lleida)	Manuel Acosta Contreras (U. de Huelva)
Antonio Maldonado (U. Autónoma de Madrid)	Manuel Deaño Deaño (U. de Vigo)
Antonio Valle Arias (U. de A Coruña)	María de los Dolores Valadez (U. de Guadalajara, México)
Belén Bueno Martínez (U. de Salamanca)	María del Carmen González Torres (U. de Navarra)
Cándido Inglés Saura (U. Miguel Hernández de Elche)	María Rosario Bermejo García (U. de Murcia)
Concepción Medrano Samaniego (U. del País Vasco)	María Victoria Pérez Villalobos (U. de Concepción, Chile)
Emilia Serra Desfilis. (U. de Valencia)	María Victoria Trianes (U. de Málaga)
Erik de Corte (U. de Leuven, Holanda)	Martín Durand (U. de Montpellier, Francia)
Estanislau Pastor Mallol (U. Rovira I Virgili de Tarragona)	Mathew Lipman (Montclair State College, EE.UU)
Fernando Lara Ortega (U. de Burgos)	Mel Ainscow (U. de Manchester, Reino Unido)
Francisco J. García Bacete (U. Jaume I de Castellón)	Miguel Ángel Carbonero Martín (U. de Valladolid)
Isabel Fajardo Caldera (U. de Extremadura)	Nelly Guadalupe Ramírez (U. de Guanajuato, México)
Jesús Beltrán Llera (U. Complutense de Madrid)	Orazio Licciardello (U. de Los Estudios de Catania, Italia)
Jesús de la Fuente Arias (U. de Almería)	Pablo Sotés Ruiz (U. Pública de Navarra)
Jesús-Nicasio García Sánchez (U. de León)	Robert H. Ennis (U. de Illinois, EE.UU)
José Carlos Núñez Pérez (U. de Oviedo)	Rocco Quaglia (U. de Los Estudios de Torino, Italia)
José-Ignacio Navarro Guzmán (U. de Cádiz)	Rosa Ana Clemente Estevan (U. Jaume I de Castellón)
Juan E. Jiménez González (U. de La Laguna)	Rosario Ortega Ruiz (U. de Córdoba)
Juan Fernández Sánchez (U. Complutense de Madrid)	Valérie Tartas (U. de Toulouse-Le-Mirail, Francia)
Leandro S. Almeida (U. de Minho, Portugal)	Valle Flores Lucas (U. de Valladolid)
Leila do Socorro Rodrigues (U. Estado Do Pará, Brasil)	

Esta revista pertenece a ACIPE - Asociación Científica de Psicología y Educación, entidad académico-profesional de carácter no lucrativo. Periodicidad semestral. Se edita en colaboración con la Facultad de Educación. UCM.

Sede social

Departamento. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. UCM.

c/ Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid. España

e-mail: secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es

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

Esta Revista se encuentra:

Indexada en bases de datos: IN-RECS, Resh, Latindex,

DOAJ, Dialnet, A360°, EBSCO, Compludoc, MIAR,

Biblioteca Nacional de España y ULRICHSWEB.

Indexada en catálogos: WorldCat, DICE, Scirus, Google

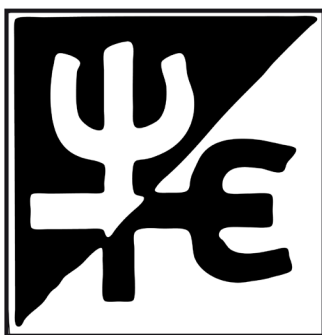
Scholar, ISOC del CSIC, Cisne (UCM), REBIUN, CO-

PAC, Sudoc y ZDB.

La Revista de Psicología y Educación recibió un total de 20 manuscritos originales de los cuáles fueron excluidos 10.

Revista de Psicología y Educación

Journal of Psychology and Education



Facultad de Educación-CFP
Universidad Complutense Madrid

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

Volumen 9, Número 1, Año 2014

Edita Compañía Española de Reprografía y Servicios S.A.

I.S.S.N.: 1699-9517

Depósito Legal: M-32877-2006

Imprime C.E.R.S.A. Editorial

C/ Dublín, 15-B

Polígono Europolis

28232 Las Rozas (Madrid)

www.publicarya.com

cersa@telefonica.net

Sumario

Revista de Psicología y Educación
Journal of Psychology and Education

Volumen 9, Número 1, 2014

ISSN:1699-9517·e-ISSN:1989-9874

José María Román <i>Presentación</i>	7
Ana Clara Ventura y Nora Moscoloni <i>Estilos de aprendizaje, perfiles de formación académica y nivel de estudio en universitarios argentinos</i>	11
Feliciano H. Veiga, Robert Burden, James Appleton, María do Céu Taveira y Diana Galvão <i>Envolvimiento de los estudiantes en la escuela: conceptualización y relaciones con variables personales y rendimiento académico – una revisión de la literatura</i>	29
Trinidad García, David Álvarez, Paloma González, Luis Álvarez y Luis Antonio Segurola <i>Propiedades psicométricas de la Escala de Funcionamiento Ejecutivo para profesorado (EFE-P)</i>	49
María L. Andrés, Sebastian Urquijo, José I. Navarro, Manuel Aguilar y Lorena Canet <i>Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura</i>	71
María José Godoy, Juan Manuel Moreno, Ángel Suarez y María Elena García Baamonde <i>Habilidades psicolingüísticas del alumnado inmigrante</i>	85
Paloma Rohlfs y Fernando Rubio <i>Grado de voluntariedad de estudiantes y profesorado universitario de participar en un programa de educación bilingüe: estudio descriptivo</i>	103
Javier Páez <i>Teorías de valor: modelos e implicaciones educativas</i>	129
Teresita Bernal y Miguel Melendro <i>Fuentes de resiliencia en adolescentes institucionalizados</i>	151

José María Román, Valle Flores, Lorena Valdivieso y Beatriz García Monteagudo <i>¿Qué te hace reír? ¿Qué grado de “sentido del humor” tienes? ¿Crees que puede mejorarse?</i>	173
Iker Ros <i>El sentimiento de pertenencia de los estudiantes por curso y género en una cooperativa escolar de trabajo asociado</i>	201
<hr/>	
Revisores del año 2013	219
Normas de Publicación	220

Summary

Revista de Psicología y Educación
Journal of Psychology and Education

Volumen 9, Número 1, 2014

ISSN:1699-9517·e-ISSN:1989-9874

José María Román <i>Presentation</i>	7
Ana Clara Ventura y Nora Moscoloni <i>Learning styles, academic profiles and level of study of Argentinean students at University</i>	11
Feliciano H. Veiga, Robert Burden, James Appleton, María do Céu Taveira y Diana Galvão <i>Student's engagement in school: conceptualization and relations with personal variables and academic performance</i>	29
Trinidad García, David Álvarez, Paloma González, Luis Álvarez y Luis Antonio Segurola <i>Psychometric properties of the executive functioning scale for teachers (EFE-P)</i>	49
María L. Andrés, Sebastian Urquijo, José I. Navarro, Manuel Aguilar y Lorena Canet <i>Relationship between metalinguistic skills and reading acquisition and consolidation</i>	71
María José Godoy, Juan Manuel Moreno, Ángel Suarez y María Elena García Baamonde <i>Psycholinguistic skills of immigrant pupils</i>	85
Paloma Rohlfs y Fernando Rubio <i>Willingness degree of university students and teachers to participate in a bilingual education program: descriptive study</i>	103
Javier Páez <i>Theoretical approaches on axiological models: implications for values education</i>	129
Teresita Bernal y Miguel Melendro <i>Resilience sources in teens at the welfare system</i>	151

José María Román, Valle Flores, Lorena Valdivieso y Beatriz García Monteagudo <i>What makes you laugh? What level of 'sense of humor do you have? Do you think it can be improved?</i>	173
Iker Ros <i>The sense of belonging of the students per course and gender in a school worker cooperative</i>	201
<hr/>	
List of Reviewers in 2013	219
Author guidelines	220

Presentación

Presentation

El número-1 del volumen-9 (2014) de la *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, reúne diez contribuciones originales al ámbito de la “educación escolarizada” (primaria, secundaria y universidad). Aportaciones, por tanto, a la *Psicología de la instrucción*. Diferentes grupos de investigación -españoles y extranjeros- presentan trabajos que se centran en tres temáticas: (a) aprendizaje, (b) psicolingüística y (c) teoría de los valores.

Dentro de la temática *aprendizaje*, tres artículos desarrollan: aspectos básicos de la psicología del aprendizaje, diversas consideraciones sobre la “implicación”, “*engagement*” o “compromiso” del alumno con su escuela y, un instrumento de medición del funcionamiento ejecutivo en niños y adolescentes.

En el primer trabajo de este conjunto, las profesoras Ana-Clara Ventura y Nora Moscoloni, del Instituto Rosario de Investigaciones en ciencias de la educación (Rosario, Argentina) relacionan los *Estilos de aprendizaje, perfiles de formación académica y nivel de estudio en universitarios argentinos*. Comparan dos estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios según el campo epistémico de la disciplina que estudian y el ciclo de formación académica. Los resultados confirman la existencia de preferencias cognitivas estables en los estudiantes, mostrando que el tipo de carrera y el ciclo de estudios son factores que inciden en la variabilidad de los estilos. Comprueban, también, que, a medida que los estudiantes adquieren mayor grado de formación, logran un mayor grado de diferenciación y de consolidación interdisciplinar.

El segundo trabajo del conjunto, ha sido desarrollado por Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa), Robert Burden (University of Exeter) James Appleton (University of Georgia), Maria do Céu Taveira (Universidade do Minho) y Diana Galvão (Universidade de Lisboa). Se titula *Student's Engagement in School: Conceptualization and relations with Personal Variables and Academic Performance* y revisa la literatura sobre el constructo *engagement*

o “envolvimiento”. Analiza su naturaleza tridimensional (cognitiva, afectiva y comportamental) en función las variables sexo, autoconcepto, edad, nivel escolar y el proceso de orientación, influyentes todos en los resultados escolares, la conducta y la trayectoria de orientación de la vida escolar del alumno.

El artículo *Propiedades psicométricas de la Escala de Funcionamiento Ejecutivo para profesorado (EFE-P)*, de Trinidad García, David Álvarez, Paloma González, Luis Álvarez (Universidad de Oviedo. España), y Luis-Antonio Seguro (Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Principado de Asturias. España), es el tercer trabajo del conjunto. Realiza un estudio del concepto de “funcionamiento ejecutivo”, es decir, de las capacidades implicadas en la generación, supervisión, regulación, ejecución y reajuste de la conducta para alcanzar un determinado objetivo especialmente en situaciones que requieren un abordaje novedoso y creativo. Se refieren las capacidades a procesos tales como inhibición de respuestas (impulsividad o hiperactividad), la planificación, la focalización y el mantenimiento de la atención, el control de las emociones, la capacidad de organización, la flexibilidad cognitiva o la memoria de trabajo. La escala EFE-P, es una excelente contribución para la identificación de niños y adolescentes con alteraciones de las funciones ejecutivas en el contexto escolar.

En torno a la *Psicolingüística* (segundo conjunto de artículos) -considerada como psicología del lenguaje a partir de las primeras aportaciones de Charles Osgood y el grupo de psicolingüistas del MIT- tres artículos desarrollan contenidos de la psicología del lenguaje en planteamientos teóricos y aplicados al ámbito psicoeducativo.

Los profesores María L. Andrés, Sebastián Urquijo, José I. Navarro, Manuel Aguilar y Lorena Canet de las universidades de Cádiz (España) y de Mar del Plata (Argentina) *Relacionan las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura*. Estudian la conciencia fonológica, la conciencia léxica y la conciencia sintáctica en el desarrollo de la escolaridad. Determinan la importancia de cada una de las habilidades metalingüísticas referidas en el rendimiento de los procesos de decodificación y comprensión lectora. Concluyen que la adquisición progresiva de las habilidades metalingüísticas y la importancia de la conciencia fonológica se producen en la tarea de decodificación en etapas tempranas del procesamiento de la lectura, mientras que la conciencia léxica y sintáctica se adquieren en etapas más avanzadas del proceso lector.

Desde una perspectiva más aplicada, el artículo *Habilidades psicolingüísticas del alumnado emigrante*, de los profesores M^a José Godoy, Juan-Manuel Moreno, Ángel Suárez y María-Elena García-Baamonde (Universidad de Extremadura)

identifican las habilidades psicolingüísticas de alumnos emigrantes en la etapa de educación primaria. Evalúan los diversos componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) para determinar la relación entre la competencia lingüística del alumnado emigrante y la obtención de objetivos académicos. Los resultados manifiestan un bajo nivel de dominio psicolingüístico de los estudiantes emigrantes, especialmente en los componentes morfológico y sintáctico.

El tercer artículo de este conjunto temático *-Opinión y grado de voluntariedad de estudiantes y profesores a participar en un programa de educación bilingüe (español e inglés)-* la profesora Paloma Rohlfs (Universidad de Extremadura. Departamento de Psicología) y el profesor Fernando Rubio (Universidad de Huelva. Departamento de Filología Inglesa), estudian el grado de voluntariedad de estudiantes universitarios en la participación en un programa de educación bilingüe. Analizan la opinión y voluntad del profesorado y estudiantes para participar en un programa de educación bilingüe (español-inglés) conforme al nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*). Concluyen que tanto profesorado como alumnado tienen un alto grado de implicación (*engagement*) en el programa, los profesores con motivación intrínseca y los estudiantes con motivación intrínseca y extrínseca.

El tercer conjunto temático gira en torno a los *valores en la educación*. Son cuatro aportaciones con planteamientos psicopedagógicos de importancia en los tiempos que nos ha tocado vivir, en que parece que una parte de nuestra sociedad -precisamente la que más ejemplo tendría que dar- se guía por el destructor principio del todo vale para conseguir lo que se quiere.

En el artículo *Teorías del valor: modelos e implicaciones educativas*, Javier Páez (Universidad Nacional de Educación a Distancia. España) revisa críticamente los componentes principales de los modelos axiológicos de Maslow, Rokeach y Schwartz para aplicarlo a la educación en valores. Utilizando un minucioso análisis de las principales bases de datos ha efectuado un estudio comparativo de los puntos de acuerdo y discrepancia de los modelos examinados, proponiendo las principales estrategias educativas que se ofrecen para el diseño de una educación en valores.

Teresita Bernal (Universidad de Santo Tomás. Colombia) y Miguel Melendro (Universidad Nacional de Educación a Distancia. España) han estudiado *las fuentes de resiliencia en adolescentes institucionalizadas*. La resiliencia -entendida como la capacidad para sobreponerse a las adversidades- la han

investigado en mujeres adolescentes en proceso de acogimiento familiar y residentes en *Centros de Protección de Menores*. Emplean entrevistas en profundidad en la codificación y categorización de las variables emergentes. Analizan las estrategias empleadas por las adolescentes para afrontar los conflictos, búsqueda de apoyos, manejo de recursos institucionales, sentido del humor y ético como elementos destacados de resiliencia. Las conclusiones se centran en las fuentes de resiliencia encontradas en la investigación y el estado de los centros de acogida de protección de menores.

José-María Román, Valle Flores, Lorena Valdivieso y Beatriz García-Montegudo (Universidad de Valladolid) hacen una aportación, técnico-práctica a la psicología del sentido del humor en el artículo titulado: *¿Qué te hacer reír? ¿Qué grado de “sentido del humor” tienes? ¿Crees que puede mejorarse?* El trabajo elabora una clasificación de E^H dentro del marco de un análisis funcional del sentido del humor, identifica 29 E^H y analiza la influencia de la información presentada de forma convencional (una conferencia sobre el *Modelo multidimensional del sentido del humor*) sobre el concepto vulgar de “sentido del humor” y las creencias de estabilidad que los estudiantes universitarios tienen.

Finalmente, Iker Ros, profesor de la Euskal Herriko Unibertsitatea, en el artículo titulado El sentimiento de pertenencia de los estudiantes por curso y género en una cooperativa escolar de trabajo asociado mide con el PSSM (Psychological Sense of School Membership) -en estudiantes desde primaria a bachillerato- el “sentimiento de pertenencia” (componente emocional de la implicación / engagement) compuesto por tres dimensiones: relaciones de cariño, aceptación personal y rechazo (sus datos confirman la estructura tridimensional del PSSM). Gestionar adecuadamente el sentimiento de pertenencia de los estudiantes previene, corrige u optimiza las tasas altas de abandono y fracaso escolar. Por otra parte, los datos indican que el sentimiento de pertenencia disminuye según aumenta el curso y es más elevado en las chicas.

En Valladolid, 1 de junio de 2014

José-María ROMÁN SÁNCHEZ. Director

Víctor SANTIUSTE BERMEJO. Director Asociado

Estilos de aprendizaje, perfiles de formación académica y nivel de estudio de estudiantes universitarios argentinos

Learning styles, academic profiles and level of study of Argentinean students at University

Ana Clara Ventura y Nora Moscoloni

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET), Rosario, Argentina

Resumen

El objetivo de este estudio fue comparar los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios según el campo epistémico y ciclo de formación académica. Se aplicó el Inventario de Estilo de Aprendizaje© a 212 estudiantes matriculados de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina): 107 estudiantes de Psicología y 105 estudiantes de Ingeniería. El formato de trabajo fue individual, anónimo y auto-administrado en versión papel. Los resultados confirman la existencia de preferencias cognitivas relativamente estables de los estudiantes así como muestran que el tipo de carrera y el ciclo de estudios son factores que inciden en la variabilidad de los estilos. En este sentido, a medida que los estudiantes adquirieron mayores grados de formación, lograron mayores grados de diferenciación interdisciplinar y mayores grados de consolidación intradisciplinar. Se plantea que la identificación de estas modalidades cognitivas típicas permite el diseño de estrategias de enseñanza que estimulen y faciliten la alfabetización académica.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, formación académica, nivel de estudio, estrategias de enseñanza.

Abstract

The aim of this study was to compare learning styles of Argentinean university students by field epistemic and academic cycle. We applied the Index of Learning Styles® to 212 undergraduate students at the Rosario National University (Argentina): 107 students of engineering and 105 students of psychology. The format work was individual, anonymous and self-administered on paper. Results confirm the existence of cognitive preferences relatively stable of students and it show that type of discipline and level of study are factors that affect the variability of styles. Hence, learning styles of students showed a greater degree of consolidation at the intradisciplinary level and greater differentiation at the interdisciplinar level in the upper levels of training. We propose that the identification of these typically cognitive patterns allow the design of teaching strategies that encourage and facilitate academic literacy.

Keywords: Learning styles, university training, level of study, teaching strategies.

Diversos enfoques de investigación psicoeducativos centrados en la cognición del estudiante, denominados en su conjunto cognitivistas o mediacionales cognitivos, demostraron que los estudiantes tienden a encaminarse hacia un estilo relativamente estable de aprendizaje (Dunn y Dunn, 1979; Entwistle, 1981; Kolb, 1984). En este contexto se reconoció que los estilos de aprendizaje operan como mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje (Boyle, Duffy y Dunleavy, 2003; Groenendijk, Janssen, Rijlaarsdam y van den Bergh, 2013; Ochoa y Aragón, 2004; Veenman, Prins y Verheij, 2003).

En términos generales, los estilos de aprendizaje se definen como atributos, preferencias o estrategias habituales empleadas por cada sujeto para organizar y procesar la información en orden a la solución de problemas (Bentham, 2002; Blasco *et al.*, 2011; Kolb, 1985).

En las investigaciones sobre estilos podemos diferenciar varias etapas (Hervás, 2003). A principios del siglo XX, la existencia de diferencias individuales se encontraba vinculada a los rasgos perceptivos y de la personalidad. En una segunda etapa, los estudios centrados en los estilos cognitivos sentaron sus bases en las teorías del procesamiento de la información. A principios de la década del 1980, se inició una tercera etapa en la que abundaron los estudios centrados

en los estilos de aprendizaje situados en ámbitos educativos (Dunn y Dunn, 1984; Kolb, 1985; Royce y Powell, 1983; Schmeck, 1988) que se extiende hasta nuestros días.

Las demandas educativas relacionadas con las diferencias individuales, el contexto y la sociedad del conocimiento provocaron que en los últimos años hayan proliferado las investigaciones estilísticas con la intención de encontrar respuestas satisfactorias. Específicamente, se incrementaron los trabajos que tienen como objetivo la identificación de los procedimientos típicos de adquisición y elaboración de los conocimientos así como las estrategias de autorregulación cognitiva en diferentes etapas y áreas de conocimiento (González, Valle, García, Rodríguez y Piñeiro, 2005; Gutiérrez, Salmeron y Martín, 2012; Phan, 2011; Pozo, 2008; Pozo y Pérez, 2009; Román y Sancho, 2005; Torrano y González, 2004).

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes, a pesar de su relativa estabilidad, pueden cambiar dependiendo del contexto (Peterson, Rayner y Armstrong, 2009; Evans y Vermunt, 2013). De esta manera, se encontraron relaciones entre los estilos de aprendizaje y la formación universitaria, los tipos de tareas, los dominios disciplinares, la cultura (Gravini, 2008; Joy y Kolb, 2009; López, 2011; Villamizar y Sanabria, 2011).

Así las cosas, se considera que uno de los factores contextuales más influyentes en el cambio en los estilos de aprendizaje es la formación educativa y las prácticas de alfabetización (Kozulin, 2000). Apoyando estas ideas, en investigaciones iberoamericanas los estudiantes de ciencias exactas prefirieron los estilos sensorial, activo, visual y secuencial. El estilo sensorial es un tipo de percepción concreto, práctico y procedimental. El estilo es un tipo de procesamiento dirigido hacia la aplicación de los conocimientos y el trabajo en grupo. El estilo visual es un tipo de representación orientado hacia los materiales figurativos como diagramas, gráficas, películas, demostraciones, entre otros. El estilo secuencial es un tipo de comprensión vinculado al entendimiento analítico siguiendo procesos lineales y predeterminados (Durán y Costaguta, 2008; Guanipa y Mogollón, 2006).

En contraste, los estudiantes de ciencias sociales mostraron mayores orientaciones hacia los estilos opuestos, es decir, lo intuitivo, reflexivo, verbal y global. El estilo intuitivo es un tipo de percepción orientado hacia el descubrimiento de relaciones entre conceptos y significados subyacentes. Alude a habilidades creativas e innovadoras. El estilo reflexivo es un tipo de procesamiento que expresa habilidades para adquirir conocimientos mediante la escucha y el pensamiento

individual sobre los contenidos. El estilo verbal es un tipo de representación que tiende hacia las preferencias por las explicaciones orales u escritas. Por último, el estilo global es un tipo de comprensión basado en el pensamiento holístico captando el sentido subyacente de los contenidos (Santos y Mognon, 2010; Herrera, Jiménez y Castro, 2011; Solís y Arcudia, 2010; Troiano, Breitman y Gete, 2004).

En este sentido, la educación universitaria expondría al individuo a entornos especializados de aprendizaje así como a demandas cognitivas específicas que acentuarían ciertas preferencias en los estudiantes (Alumran, 2008; Felder y Spurlin, 2005; Parpala, Lindblom, Komulainen, Litmanen y Hirsto, 2011; Wolfe, Bates, Manikowske y Amundsen, 2005).

En este marco, surge la necesidad de profundizar el rol del ciclo académico de formaciones universitarias epistémicamente diferentes como un factor que incidiría en la diferenciación estilística. Los ciclos académicos son estrategias de organización curricular que promueven el desarrollo de ciertas capacidades, acciones y competencias de los estudiantes, asumiendo la complejidad de los aprendizajes y conocimientos (Oviedo et al., 2010).

En este estudio, se empleó el modelo de estilos de aprendizaje desarrollado por Felder y Silverman (1988), uno de los enfoques de investigación

predominantes en la educación superior (Felder y Brent, 2005; Ventura, Moscoloni y Gagliardi, 2012). El modelo está compuesto por cuatro dimensiones que indican preferencias cognitivas hacia estilos de aprendizaje opuestos: *percepción* (sensorial-intuitivo), *procesamiento* (activo-reflexivo), *representación* (visual-verbal) y *comprensión* (secuencial-global).

Objetivos

1. Describir los estilos de aprendizaje, atendiendo a las preferencias típicas de percepción, representación, procesamiento y comprensión.
2. Determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los estilos en función de las áreas epistémicas: Ciencias Exactas (Ingeniería) y Ciencias Sociales (Psicología).
3. Determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los estilos en función del ciclo de formación académica: Básico (primer año de la carrera) y Superior (último año de la carrera).

Hipótesis

1. En el ámbito universitario, el aprendizaje se produce mediante modalidades cognitivas típicas de percepción, representación, procesamiento y comprensión.
2. Los estilos de aprendizaje de los

estudiantes diferirá de manera estadísticamente significativa según el tipo de carrera, en el siguiente sentido: se espera que los estudiantes de Ingeniería tiendan hacia los estilos sensorial, activo, visual y secuencial así como que los estudiantes de Psicología prefieran los estilos opuestos, es decir, intuitivo, reflexivo, verbal y global (Diferenciación a nivel interdisciplinar).

3. Se observará una diferencia significativa en las preferencias cognitivas de los estudiantes de cada carrera según el ciclo de formación académica (Básico-Superior) en el siguiente sentido: a mayor grado de formación, mayor grado de consolidación en sus preferencias hacia determinados estilos de aprendizaje (Consolidación a nivel intradisciplinar).

Método

Diseño

Este estudio utilizó un diseño transversal con finalidad descriptiva-correlacional.

Participantes

Se extrajo una muestra intencional no probabilística de 212 estudiantes

matriculados de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) de dos titulaciones diferentes: 107 estudiantes de Psicología y 105 estudiantes de Ingeniería. El grupo de Psicología está conformado por 64 ingresantes (Ciclo Básico) y 43 estudiantes del último año de la carrera (Ciclo Superior); el grupo de Ingeniería está compuesto por 62 ingresantes y 43 estudiantes próximos a graduarse. La media de edad de los participantes del Ciclo Básico es de 19 años ($DT=1,4$) y de 24 años ($DT=4,4$) para los estudiantes del Ciclo Superior de ambas carreras. Participaron 107 mujeres (51%), 87 varones (41%), 18 estudiantes (8%) prefirieron no responder acerca de su género.

Materiales

Se aplicó el Inventario de Estilos de Aprendizaje[®] (ILS[®]) construido por Felder y Soloman (1998) en su versión adaptada al español por Troiano, Breitman y Gete (2004). Se seleccionó este instrumento debido a que fue diseñado específicamente para su aplicación a estudiantes universitarios (Felder y Spurlin, 2005). Se incluyeron las siguientes variables socio-demográficas: sexo, edad, año de ingreso a la carrera y titulación previa.

El ILS[®] mide las cuatro escalas cognitivas del modelo de estilos de aprendizaje construido por

Felder y Silverman (1988): percepción (sensorial-intuitivo), procesamiento (activo-reflexivo), representación (visual-verbal) y comprensión (secuencial-global). Cada subescala consta de 11 reactivos dicotómicos (A o B), las opciones A corresponden a las preferencias: activo, sensorial, visual y secuencial, y se le asigna una unidad negativa (-1) por ítem. Las opciones B refieren a las preferencias: reflexivo, intuitivo, verbal y global, y se le asigna una unidad positiva (+1). La suma de las respuestas a las 11 preguntas proporciona el índice de cada dimensión, donde el signo sólo sitúa la orientación de la preferencia hacia uno u otro lado de la misma.

El modelo plantea que las puntuaciones de cada escala varían entre los valores impares que oscilan entre [-11, 11] y se interpretan de acuerdo a tres niveles de preferencia: bajo, medio y alto. Los puntajes [-3, -1 ó 1, 3] indican una preferencia baja o balanceada en relación a los dos estilos opuestos de aprendizaje en cada dimensión. Las puntuaciones [-7, -5 ó 5, 7] señalan una preferencia moderada hacia uno de los estilos de aprendizaje. Por último, los puntajes [-11, -9 ó 9, 11] aluden a una preferencia alta hacia un único estilo de los dos posibles (Litzinger, Ha Lee, Wise y Felder, 2007).

Procedimiento

Las condiciones de la administración del ILS[®]: individual, anónimo y auto-administrado en versión papel. La colaboración fue voluntaria y se cumplieron las normas éticas de consentimiento informado. La evaluación fue independiente para cada curso y se realizó en una clase bajo la supervisión y autorización docente.

Análisis estadísticos

La información se analizó a través de técnicas descriptivas para identificar las preferencias cognitivas predominantes de los estudiantes universitarios. Asimismo, se aplicaron pruebas *chi-cuadrado* para medir el grado de asociación, por un lado, entre los estilos de aprendizaje y el tipo de *episteme* (Ciencias Exactas-Ciencias

Sociales) y, por otro lado, entre los estilos de aprendizaje y el ciclo de formación académica (Básico-Superior) de los estudiantes.

Resultados

Análisis descriptivo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios

Tal como se puede observar en el Gráfico 1, la mayor parte de los estudiantes universitarios encuestados mostraron preferencias por los estilos sensorial (72%), activo (62%), visual (75%) y secuencial (62%). Las características predominantes indican:

- facilidad para aprender contenidos

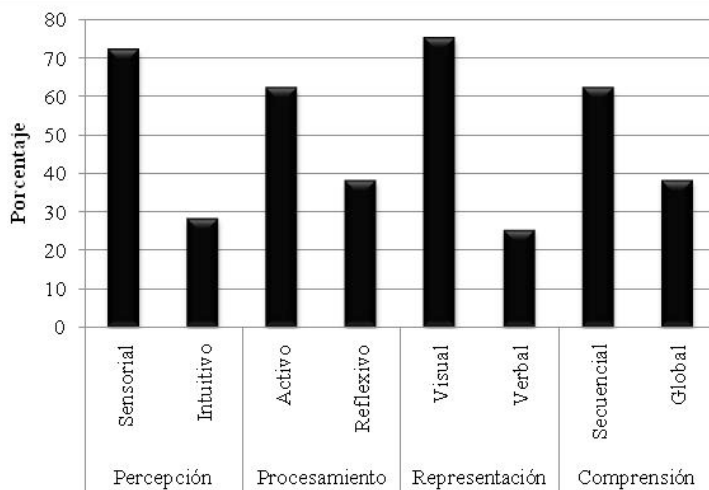


Figura 1. Estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes.

a través de materiales concretos y hechos de la realidad.

- un pensamiento de tipo pragmático vinculado a la aplicación de los conocimientos;
- preferencias por los contenidos presentados en formato figurativo (diagramas, gráficos, películas, demostraciones, tablas, entre otros)
- orientación hacia las explicaciones ordenadas y lineales que se orientan hacia un tipo de comprensión dirigido desde lo particular-concreto a lo general-abstracto.

Estos resultados confirman la primera hipótesis del presente trabajo demostrando que los estudiantes en el ámbito universitario poseen modalidades cognitivas típicas de percepción, representación, procesamiento y comprensión que prefieren para aprender.

Diferenciación interdisciplinar: estilos según tipo de carrera

A pesar de las características compartidas por los estudiantes de la muestra, el análisis de los estilos de aprendizaje según el tipo de carrera mostró

Tabla 1

Estilos de aprendizaje de los estudiantes según tipo de carrera.

Estilos de aprendizaje		Psicología (n = 107)		Ingeniería (n = 105)	
		#	%	#	%
Percepción**	Sensorial	65	61	80	76
	Intuitivo	42	39	25	24
	χ^2			12.8	
	p			.01	
Procesamiento**	Activo	57	53	73	70
	Reflexivo	50	47	32	30
	χ^2			7.4	
	p			.01	
Representación**	Visual	66	62	83	79
	Verbal	41	38	22	21
	χ^2			22.2	
	p			.01	
Comprensión	Secuencial	72	67	58	55
	Global	35	33	47	45
	χ^2			3.24	
	p			.07	

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

que las preferencias típicas hacia los estilos sensorial (76%), activo (70%) y visual (79%) se acentúan en los estudiantes de Ingeniería.

Por el contrario, los estudiantes de Psicología manifestaron una mayor heterogeneidad, encontrándose los siguientes valores para los mismos estilos: 61%, 53%, 62% y 67%. Debido a ello, tal como se expresa en la Tabla 1, se hallaron diferencias significativas entre carreras para todas las dimensiones excepto comprensión.

Dado que los estilos de aprendizaje de los estudiantes se distinguieron

de manera estadísticamente significativa según el tipo de carrera, se comprobó la hipótesis basada en la diferenciación interdisciplinaria. Es decir, los estudiantes de Ingeniería prefirieron los estilos sensorial, activo y visual, así como que los estudiantes de Psicología se definieron como intuitivos, reflexivos y verbales.

De aquí que las diferencias encontradas en los estilos de aprendizaje según el tipo de carrera, motivaron una exploración más exhaustiva tomando como referencia los ciclos de estudio.

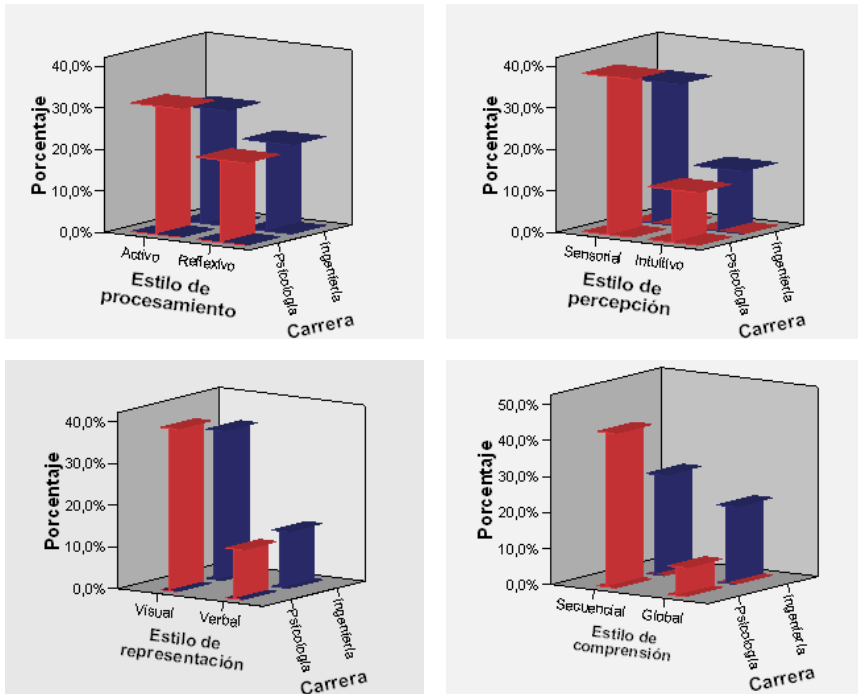


Figura 2. Estilos de aprendizaje de los estudiantes del ciclo básico según tipo de carrera.

Consolidación intradisciplinar: estilos según nivel de estudio

En el ciclo básico, las preferencias cognitivas de los ingresantes de ambas carreras se distribuyeron de manera semejante por lo cual no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas.

Tal como se mencionó en el apartado 3.1, las tendencias generales se orientaron hacia el estilo de percepción sensorial, el modo de procesamiento

activo, el estilo de representación visual y el modo de comprensión secuencial. En la Gráfico 2 se presentan las distribuciones obtenidas.

No obstante, en el ciclo superior los estudiantes de Ingeniería incrementaron sus preferencias por el estilo sensorial, activo y visual. Por el contrario, los estudiantes de Psicología se orientaron hacia el estilo intuitivo, reflexivo y verbal. Asimismo, a modo de tendencias, es posible observar un incremento en el porcentaje de estudiantes que

Tabla 2

Estilos de aprendizaje de los estudiantes del ciclo superior según tipo de carrera.

Estilos de aprendizaje		Ciclo superior			
		Psicología (n = 43)		Ingeniería (n = 43)	
		#	%	#	%
Percepción***	Sensorial	17	39	36	84
	Intuitivo	26	61	7	16
	χ^2			17.7	
	p			.001	
Procesamiento***	Activo	18	42	37	86
	Reflexivo	25	58	6	14
	χ^2			18.2	
	p			.001	
Representación***	Visual	17	39	39	91
	Verbal	26	61	4	9
	χ^2			24.7	
	p			.001	
Comprensión	Secuencial	18	41	20	47
	Global	25	59	23	53
	χ^2			1.16	
	p			.280	

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

prefieren un estilo de comprensión global respecto de los estudiantes del ciclo inferior.

De este modo, las preferencias de aprendizaje de los estudiantes de Psicología se diferenciaron de los estilos de de los estudiantes del ciclo básico de la misma carrera, así como de ambos ciclos de Ingeniería. En este sentido, es posible interpretar que a medida que los estudiantes de Psicología avanzan en la formación académica, tendrían mayores facilidades para aprender pensando en los contenidos de manera individual y escuchando clases centradas en el discurso oral. Asimismo, estas modalidades estarían íntimamente relacionadas con sus preferencias por los estilos intuitivo y global dado que se tiende a privilegiar el desarrollo de abstracciones basadas en relaciones conceptuales holísticas que se orientan desde lo general a lo particular.

Por tanto, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los estilos de percepción, procesamiento y representación así como ciertas tendencias en los estilos de comprensión de los estudiantes del ciclo superior según la disciplina (véase Tabla 2).

Las preferencias de comprensión muestran que, si bien el grupo de Psicología disminuyó su inclinación hacia el estilo secuencial respecto del grupo de ingresantes de la misma carrera, los estudiantes de Ingeniería de

ambos ciclos conservaron una distribución balanceada entre ambos estilos. Por estas razones, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los estilos de comprensión.

En síntesis, en coherencia con lo planteado por la tercera hipótesis del trabajo, se corroboró el supuesto de consolidación interdisciplinar en el siguiente sentido: a mayor grado de formación de los estudiantes de ambas carreras, mayor grado de consolidación en sus preferencias hacia determinados estilos de aprendizaje. El perfil en Ingeniería se orientó hacia lo sensorial-activo-visual mientras que el perfil en Psicología tendió hacia lo intuitivo-reflexivo-verbal.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivos: analizar las diferencias individuales de los estudiantes para aprender y determinar si esos estilos se diferencian según tipo de carrera universitaria y ciclo académico de formación.

Los resultados de este estudio, en general, están en línea con las evidencias obtenidas en numerosas investigaciones (Santos y Mognon, 2010; Durán y Costaguta, 2008; Guanipa y Mogollón, 2006; Solís y Arcudía, 2010; Troiano, Breitman y Gete, 2004).

En primer lugar, se reafirmó la

existencia de preferencias cognitivas relativamente estables de los estudiantes. En segundo lugar, se identificó que la variabilidad de estilos está condicionada por el tipo de carrera y fundamentalmente por el ciclo de estudios en el que se encuentran los estudiantes. En este sentido, en el nivel superior de la formación los estudiantes de Ingeniería intensificaron su perfil sensorial-activo-visual mientras que los estudiantes de Psicología compartieron un perfil intuitivo-reflexivo-verbal.

En otros términos, a medida que los estudiantes adquirieron mayores grados de formación, lograron mayores grados de diferenciación interdisciplinar y mayores grados de consolidación intradisciplinar. Durante el proceso de alfabetización académica los estudiantes tienden a desarrollar formas típicas de aprendizaje que se corresponderían con las preferencias y estilos propios de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina.

Estos resultados podrían explicarse debido a que los campos disciplinares son ámbitos conceptuales, retóricos y discursivos, por ende, es factible que la formación académica implique el aprendizaje de ciertas formas de pensar y actuar (Carlino, 2003; Riding y Rayner, 2002; Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006).

De este modo, se fundamenta la necesidad de considerar que la cognición se desarrolla a partir de acciones

mediadas por la actividad situada en comunidades de aprendizaje. De aquí que resulta pertinente comprender a estos grupos con características cognitivas y formas particulares de actuar (Becher y Trowler, 2001; Cole, 2005; Ventura, 2013).

Esta investigación, sin embargo, no está exenta de limitaciones. Algunas limitaciones se derivan de uso exclusivo de único instrumento en el estudio. Es posible pensar que puede haber otras variables que inciden en los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de distintas carreras. Los expertos recomiendan estudios más analíticos que complementen diferentes instrumentos incluyendo, por ende, un mayor número de características psicológicas de los estudiantes y del contexto. No obstante, el valor del presente estudio reside en su carácter descriptivo y en la tendencia observada en sus conclusiones que permiten hacer conjeturas para estudios posteriores.

Otra limitación proviene de los análisis estadísticos. El uso de técnicas estadísticas de contraste mediante pruebas de independencia incrementó la probabilidad de obtener resultados significativos por azar (Cano, 2000). Debido a ello, se sugiere la aplicación de pruebas más robustas así como de métodos multivariados para analizar la relación entre la titulación y los estilos de aprendizaje teniendo en cuenta

la influencia de otras variables psicológicas y contextuales.

A pesar de las limitaciones, las conclusiones de este trabajo pueden ofrecer algunas implicaciones para el desarrollo de la enseñanza universitaria. El profesorado debería considerar los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes de una misma disciplina para desarrollar su asignatura.

Esta identificación permitiría el diseño estratégico de innovaciones metodológicas adecuadas a las preferencias del alumnado (Camarero, Martín y Herrero, 2000; Castejón y Gilar, 2005). De este modo, se delinearían cambios en las perspectivas educativas mediante un pasaje de los estilos como procedimientos técnicos implícitos a los estilos como estrategias

apoyadas por la autorregulación consciente y deliberada (Pozo y Monereo, 1999).

Asimismo, una exploración preliminar de este tipo favorecería la implementación de cursos breves y sistemas de tutorías de enseñanza de las habilidades y modalidades cognitivas adecuadas al tipo de disciplina desde los ciclos iniciales de la formación académica.

En definitiva, se considera que estas propuestas redundarían en el aumento de los logros y éxitos académicos de los estudiantes (Bernardo, Núñez, González, Rosario, Álvarez, González, Valle, Rodríguez, Cerezo, Álvarez y Rodríguez, 2009; Cano y Justicia, 2003; Muelas y Beltrán, 2011).

Referencias

- Alumran, J. (2008). Learning styles in relation to gender, field of study, and academic achievement for Bahraini university students. *Individual Differences Research*, 6(4), 303-316.
- Becher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories*. Philadelphia, PA: SRHE y Open University Press.
- Bentham, S. (2002). *Psychology and Education*. New York, USA: Routledge. doi: 10.4324/9780203465714
- Bernardo, A., Núñez, J., González, J., Rosario, P., Álvarez, L., González, P., Valle, A., Rodríguez, S., Cerezo, R., Álvarez, D. y Rodríguez, C. (2009). Estilos intelectuales y rendimiento académico: Una perspectiva evolutiva. *Psicothema*, 21, 555-561.
- Blasco, J., Romero, C., Mengual, S., Fernández, A., Delgado, M. y Vega, L. (2011). Estilo de aprendizaje de los estudiantes de magisterio de educación física y de ciencias del deporte de

- las universidades de Granada y Alicante. *Cultura y Educación*, 23(3), 371-383. doi: 10.1174/113564011797330289
- Boyle, E., Duffy, T. y Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-290. doi: 10.1348/00070990360626976
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 615-622.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Cano, F. y Justicia, F. (2003). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 89-99.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Castejón, J. y Gilar, R. (2005). Evaluación del estilo de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 137-152.
- Cole, M. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human development*, 48, 195-216. doi: 10.1159/000086855
- Dunn, R. y Dunn, K. (1979). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Reston, VA: Reston Publishing.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo de aprendizaje*. Madrid, España: Anaya.
- Durán, E. y Costaguta, R. (2008). Experiencia de enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los estudiantes en un curso de simulación. *Formación Universitaria*, 1(1), 19-28. doi: 10.4067/S0718-50062008000100004
- Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. Chichester, UK: Wiley.
- Evans, C. y Vermunt, J. (2013). Styles, approaches, and patterns in student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 185-195. doi:10.1111/bjep.12017
- Felder, R. y Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72. doi: 10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x
- Felder, R. y Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering*

- Education*, 78(7), 674-681.
- Felder, R. y Soloman, B. (1998). Index of Learning Styles Questionnaire. Recuperado de <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>
- Felder, R. y Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the Index of Learning Styles. *Internal Journal of Engineering Education*, 21(1), 103-112.
- González, R., Valle, A., García, M., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2005). Uso de estrategias de autorregulación cognitiva y de regulación del esfuerzo en estudiantes universitarios con múltiples metas. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 67-86.
- Gravini, M. (2008). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de los programas de Psicología e Ingeniería Industrial de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. *Psicogente*, 2(19), 24-33.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G. y van den Bergh, H. (2013). The effect of observational learning on students' performance, processes, and motivation in two creative domains. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 3-28. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02052.x
- Guanipa, M. y Mogollón, E. (2006). Estilos de aprendizaje y estrategias cognitivas en estudiantes de ingeniería. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(1), 11-27.
- Gutiérrez, C., Salmeron, P. y Martín, A. (2012). ¿Difieren las metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico respecto a las disciplinas de estudios universitarios? *Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 111-124.
- Herrera, L., Jiménez, G. y Castro, A. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 659-692.
- Hervás, R. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Joy, S. y Kolb, D. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 69-85. doi: 10.1016/j.ijintrel.2008.11.002
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1985). Learning styles and disciplinary differences. En A.W. Chickering (Ed.), *The Modern American College* (pp. 232-255). San Francisco, CA:

- Jossey-Bass.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Litzinger, T., Ha Lee, S., Wise, H. y Felder, R. (2007). A psychometric study of the Index of Learning Styles. *Journal of Engineering Education*, 96(4), 309-319. doi: 10.1002/j.2168-9830.2007.tb00941.x
- López, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7, 1-23.
- Muelas, A. y Beltrán, J. (2011). Variables influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 173-196.
- Ochoa, S. y Aragón, L. (2004). La alfabetización en la universidad y su relación con las estrategias de aprendizaje y enseñanza. *Pensamiento Psicológico*, 2, 9-28.
- Oviedo, P., Cárdenas, F., Zapata, P., Rendón, M., Rojas, Y. y Figueroa, L. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: Implicaciones para la educación por ciclos. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55, 31-43.
- Parpala, A., Lindblom, S., Komulainen, E., Litmanen, T. y Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 269-282. doi: 10.1348/000709909X476946
- Peterson, E., Rayner, S. y Armstrong, S. (2009). Researching the psychology of cognitive style and learning style: Is there really a future? *Learning and Individual Differences*, 19, 518-523. doi: 10.1016/j.lindif.2009.06.003
- Phan, H. (2011). Cognitive processes in university learning: a developmental framework using structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 509-530. doi:10.1348/2044-8279.002000
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Pozo, J. y Pérez, M. (Eds). (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Riding, R. y Rayner, S. (2002). *Cognitive styles and learning strategies*. London: David Fulton Publishers. doi: 10.1111/1468-2419.00020
- Román, J. y Sancho, J. (2005). Enseñanza de estrategias de elaboración de auto-preguntas. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2),

- 13-34.
- Royce, J. y Powell, A. (1983). *Theory of personality and individuals differences: Factors, systems and process*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Santos, A. y Mognon, J. (2010). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Boletim de Psicologia*, (60)133, 229-241.
- Schmeck, R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 3-19). Nueva York: Plenum Press.
- Solé, I., Castells, N., Gracia, M. y Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*, 37(1-2), 157-176.
- Solís, R. y Arcudia, C. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Ingeniería Civil. *Revista Educación en Ingeniería*, 5(10), 24-36.
- Torrano, F. y González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Troiano, H., Breitman, M. y Gete, C. (2004). Estilos de aprendizaje que predominan entre los estudiantes universitarios. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 23, 63-82.
- Tumkaya, S. (2012). The investigation of the epistemological beliefs of university students according to gender, grade, fields of study, academic success and their learning styles. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 88-95.
- Veenman, M., Prins, F. y Verheij, J. (2003). Learning styles: Self-reports versus thinking-aloud measures. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 357-372. doi: 10.1348/000709903322275885
- Ventura, A. C. (2013). Estilos de aprendizaje y comunidades disciplinares desde un enfoque situado de la cognición. *Revista Internacional de Psicología*, 12(2), 1-29.
- Ventura, A. C., Moscoloni, N. y Gagliardi, R. (2012). Estudio comparativo sobre los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos de diferentes disciplinas. *Psicología desde el Caribe*, 29(2), 276-304.
- Villamizar, G. y Sanabria, N. (2011). Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología e Ingeniería Civil. En D. Melaré Vieira Barros (Org.), *Estilos de Aprendizagem na Atualidade: Volume I* (pp. 114-123). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Wolfe, K., Bates, D., Manikowske, L. y Amundsen, R. (2005). Learning styles: Do they differ by discipline? *Journal of Family and Consumer Sciences*, 97(4), 18-22.

Ana Clara Ventura. Licenciada y Profesora Universitaria en Psicopedagogía. Becaria Doctoral CONICET, cumple funciones en IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación). Líneas de investigación: Psicología del aprendizaje en contextos formales de enseñanza. Estilos de aprendizaje y de enseñanza en entornos universitarios. Evaluación y diagnóstico psicoeducativo.

Nora Moscoloni. Doctora por la Universidad Nacional de Rosario. Profesional Principal de CONICET, cumple funciones en IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación). Docente Titular de Métodos Cuantitativos en la Investigación Social. Universidad Nacional de Rosario. Líneas de investigación: Metodología en Ciencias Sociales. Diseños y construcción de herramientas en investigación social. Análisis Multidimensional de Datos.

Agradecimientos. Las autoras agradecen a las instituciones y especialmente a los estudiantes que participaron en esta investigación.

Correspondencia. Ana Clara Ventura. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET), Rosario, Argentina. Tf.: +54 341 4281769 interno 214 · Email: ventura@irice-conicet.gov.ar

Student's Engagement in School: Conceptualization and relations with Personal Variables and Academic Performance

Envolvimiento de los estudiantes en la escuela: conceptualización y relaciones con variables personales y rendimiento académico – una revisión de la literatura

¹Feliciano H. Veiga, ²Robert Burden, ³James Appleton, ⁴Maria do Céu Taveira,
and ¹Diana Galvão

¹Instituto de Educação (Universidade de Lisboa), ²University of Exeter, ³Gwinnett County Schools
(University of Georgia), ⁴Universidade do Minho

Abstract

This article reviews the literature regarding Student's Engagement in School (SES), its relationship with personal variables, as well as with academic performance. Although SES' conceptualization may vary across studies, there is general agreement concerning the multidimensional nature of this construct, encompassing three dimensions – cognitive, affective and behavioural. It is seen as an antecedent of several required outcomes, at academic level, but also as a valorous construct itself, both as mediator and product. More particularly, this concept has been the focus of debate concerning academic success and school dropout. There can also be found a significant number of studies which suggest that personal (self-efficacy, self-concept), as well as contextual (peers, school, family) factors are related with school engagement; additionally, the lack of engagement is linked with low academic performance, behavioural problems and school dropout. Thus, Student's Engagement in School is perceived as a potentially effective response to the problems affecting schools and their students, and an aspect to be considered in preventing problematic patterns related to scholarly contexts.

Keywords: Student's engagement in school, personal variables, academic performance, literature review.

Resumen

Este artículo revisa la literatura sobre el Envolvimiento de los estudiantes en la Escuela (EEE), así como su relación con variables personales y también con los resultados escolares. Aunque su conceptualización varía en los estudios revisados, hay acuerdo general cuanto a su naturaleza multidimensional, incluyendo tres dimensiones – cognitiva, afectiva y comportamental. Es visto como un antecedente de varios productos requeridos en el contexto académico, así como un valioso constructo por sí mismo. Se ha estudiado como mediador y como producto, y se ha colocado en el centro de las discusiones relacionadas con el éxito académico y el abandono escolar. Este estudio revisa la literatura sobre este concepto, y su relación con

variables personales y contextuales, y también con el rendimiento académico. Se verifica la existencia de un número considerable de estudios que apoyan que los factores personales (autoeficacia, auto concepto) y contextuales (colegas, escuela, familia) están asociados con el involucrimiento en la escuela; por otro lado, la falta de involucrimiento se relaciona con la bajo rendimiento académico, problemas de conducta y abandono escolar. El involucrimiento de los estudiantes en la escuela se presenta como una respuesta potencialmente eficaz a los problemas que afectan las escuelas y sus estudiantes; es un aspecto a tener en cuenta en la prevención de los patrones problemáticos relacionados con el contexto escolar.

Palabras clave: Involucrimiento de los estudiantes en la escuela, variables personales, resultados académicos, revisión de la literatura.

Resumo

Este artigo faz uma revisão da literatura sobre o Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE), bem como das suas relações com variáveis pessoais e, também, com resultados escolares. Embora a sua conceptualização varie nos estudos revistos, existe acordo geral quanto à sua natureza multidimensional, compreendendo três dimensões – cognitiva, afetiva, e comportamental. É entendido como um antecedente de diversos produtos requeridos ao nível académico, bem como um valioso constructo, por si mesmo, sendo abordado, quer como mediador, quer como produto. O EAE tem vindo a ser colocado no cerne das discussões relacionadas com o sucesso académico e abandono escolar. Esse estudo faz uma revisão de literatura acerca deste conceito, e das suas relações com variáveis pessoais e contextuais, e também com o desempenho académico. Verifica-se a existência de um número considerável de estudos que sustentam que tanto fatores pessoais (autoeficácia, autoconceito) como contextuais (pares, escola, família) se encontram associados ao envolvimento na escola; por sua vez a falta de envolvimento está relacionada com o baixo desempenho académico, problemas de comportamento e abandono escolar. O Envolvimento dos Estudantes na Escola apresenta-se como uma resposta potencialmente eficaz para os problemas que afetam as escolas e os seus alunos, e um aspeto a atentar na prevenção de padrões problemáticos associados ao contexto escolar.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola, variáveis pessoais, resultados académicos, revisão de literatura.

Student's Engagement in School: Conceptualization

A considerable amount of literature describes SES as a construct which includes three dynamically related dimensions: cognitions, emotions, and behaviours (Appleton, 2012; Burden, 2005; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Glanville & Wildhagen, 2007). The cognitive dimension refers to the students' personal investment, as well as to their learning approaches and

self-regulatory strategies (Fredricks et al., 2004). The emotional dimension – or psychological, as preferred by some authors such as Glanville and Wildhagen (2007) or Marks (2000) – refers to the sense of identification with school (Voelkl, 2012 in Christenson, 2012) and to the affective reactions aroused by school, colleagues and teachers (Glanville & Wildhagen, 2007; Marks, 2000); to the student's connection to school, namely the extent to which the students feel part of the

school, connected to their colleagues and happy, and also to their sense of belonging to school (Furrer & Skinner, 2003). This dimension can be assessed through the interest, preference, belonging and attitudes toward school, learning, teachers and peers. The behavioural dimension is defined by the actions and practices directed toward school, encompassing several positive conducts, such as homework completion (Reschly & Christenson, 2006), attendance and class-going as well as attention during lessons (Voelkl, 2012 in Christenson, 2012), effort put into school tasks (e.g., concentration), getting good grades (Wang & Holcombe, 2010), participation in extra-curricular activities (Finn, 1993), and the absence of disruptive conducts regarding school norms (Fredricks et al., 2004; Burden, 2005; Appleton, 2012; Veiga et al., 2012). Some authors (Furlong & Christenson, 2008) also include an academic sub-dimension, represented, among other aspects, by actions directed, at home and in school, to doing academic tasks and meant to disaggregate academic actions from other engaging behaviours. Recent studies (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013) have been suggesting another component, *personal agency*, conceptualized as the students' constructive contribution to the course of the instruction they receive, that is, the process by which students, intentionally and

proactively, adapt and expand what is learned, as well as the conditions under which this happens.

To sum, we can consider that engagement in school corresponds to the feelings, thoughts and behaviours exhibited by students about their experiences in school context. As a result of previous works, Veiga (Veiga et al., 2012; Veiga, 2013) defines SES as the experience of centripetal connection of the student to the school in specific dimensions – cognitive, affective, behavioural and agential. Although general agreement is established with regard to the fact that engagement includes several components (Fredricks et al., 2004; Glanville & Wildhagen 2007), is likely to predict several outcomes, and to be influenced by different variables (both contextual and personal), engagement's conceptualization, as well as its number of components vary cross studies.

Another aspect that is still a matter of extensive debate deals with the relationship between engagement and motivation. In this argument, engagement has been described as energy in action; connection or interaction between a person and an activity (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005); and also as a manifestation of ongoing motivational activities (Skinner, Kindermann, Connel, & Wellborn, 2009 in Wentzel & Wigfield, 2009), including, not only the action initiation, but too

its continuity when in the face of obstacles. The concept of motivation has been considered in terms of direction, intensity and quality of the manifested energy (Maehr & Meyer, 1997), relating to underlying psychological processes, such as autonomy (Skinner, Kindermann, Connel, & Wellborn, 2009 in Wentzel & Wigfield, 2009), sense of connection and belonging (Furrer & Skinner, 2003) and competence (Furlong & Christenson, 2008). In the light of these ideas, it is assumed that motivation is necessary but not sufficient for engagement to occur.

The interest in this concept significantly derives from the associations between SES and a number of effects in children and adolescents, namely, positive academic outcomes, such as school achievement (Fredricks et al., 2004; Furrer & Skinner, 2003; Veiga et al., 2012). Still, research has been looking into the identification of engagement predictors, assuming it is responsive to environmental conditions (Fredricks et al., 2004). Accordingly, it is pointed out as a key aspect to consider in preventing negative developmental consequences, such as school dropout (Voelkl, 2012 in Christenson, 2012).

The relationship between the students' characteristics, such as sex or grade level, and engagement in school, has been the focus of a few studies. Authors such as Finn and Rock (1997)

found that students with similarly high levels of background demographic risk vary in outcomes as a function of engaging behaviours; further studies (Byrnes, 2003) have been suggesting that when students are motivated, hold appropriate abilities and perceive themselves in an environment that might promote opportunities to succeed, variables such as sex and race/ethnicity, explain little or zero of the variance encountered in achievement tests. Additionally, some aspects, such as intrinsic motivation (Deci & Ryan, 2000) or self-efficacy (Yusuf, 2011), besides influencing engagement, are assumed as flexible, making them amenable for intervention, raising the interest of educators and researchers in this matter. Also, academic performance, perceived as achievement and behaviour, has been related with the level of students' engagement in school (Li & Lerner, 2011), in different age groups (Deci & Ryan, 2000; Finn & Rock, 1997). However, literature shows that each dimension of engagement doesn't necessarily lead to the same outcomes. Therefore, there is still an ongoing debate on whether engagement's dimensions should be investigated simultaneously (Fredricks et al., 2004) or if some would be more relevant to be investigated in relation to certain results (Glanville & Wildhagen, 2007). Globally, engagement has been correlated with

improvements in academic performance (Appleton, 2012; Burden, 2005; Li, Bebiroglu, Phelps, Lerner, & Lerner, 2008; Marks, 2000) and learning (Yusuf, 2011), higher grades and better scores in standardized tests (Finn & Rock, 1997), and also with higher rates of school completion (Reschly & Christenson, 2006).

Students' Engagement and Personal Variables

This section reviews principal studies on the relation between students' engagement in school and personal variables, specifically, sex, self-concept, age/grade level, and goal orientations.

Students' Engagement in School and Sex

The relationship between students' engagement in school and sex has been insufficiently studied, with emphasis on the studies carried out by Lam et al. (2012). These authors studied the differences in engagement, according to sex, in 3420 students from 12 countries, including Portugal, and found that girls, compared with boys, have significantly higher levels of engagement and are pointed out by teachers as having better academic performance. According to these authors, engagement as a factor of motivation and personality, may explain some of the

differences found in academic achievement, when sexes are compared.

The literature on the relation between academic performance and engagement, by sex, reveals inconsistent results; for instance, Ruban and McCoach (2005) found no significant differences between boys and girls, when relating the two constructs, while Freudenthaler et al. (2008) noted differences in favour of girls. Marks (2000) also found superior engagement in girls, from elementary to high school. Lam et al. (2012) came across an association between engagement and academic performance, but no differences by sex, suggesting that engagement is only a partial mediator between gender and academic performance.

Other studies have found differences in the sense of belonging (Furrer & Skinner, 2003) and satisfaction with school, in favour of girls (Smith, Ito, Gruenewald & Yeh, 2010). These differences are, however, imputed to schools and teachers' characteristics (degree of structure and a higher prevalence of female teachers). Ghazvini and Khajehpour (2011) also concluded that boys use fewer learning strategies, and that girls assume more responsibilities for their academic flaws. These authors also admit, similarly to Smith, Ito, Gruenewald, and Yeh (2010), the impact of contextual variables in these results.

Studies also suggest that boys are less motivated to study, and dedicate less time to the accomplishment of homework, presenting lower educational expectations (Gil-Flores, Padilla-Carmona, & Suárez-Ortega, 2011; Veiga, Moura, Sá, & Rodrigues, 2006). Girls, in turn, show higher aspirations and are more proficient in achieving their academic goals, when compared to boys (Veiga et al., 2006). Considering the cognitive dimension of engagement in school, Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan, and Patrick (2006) argue that girls tend to stand out regarding to planning, regulating and monitoring academic activities.

Students' Engagement in School and Self-concept

Self-concept, understood as the perception one has of oneself, is a multidimensional construct assumed to be a significant element in personality development (Appleton, 2012; Burden, 2005; Veiga, 2012). Despite the terminological indefiniteness, being frequently mistaken with others, there have been noteworthy progresses regarding its conceptualization and assessment (Marsh & Yeung, 1997). Concerning school context, academic self-concept may be defined as the perception students have regarding their own academic performance (Reyes, 1984), encompassing two features

of self-perception, a descriptive and an evaluative one. Another definition was proposed by Veiga (2012), Veiga et al. (2012): the perception a student has of himself/herself as a person, including the relation with others, within school context.

Studies on the relationship between self-concept and school achievement may be found in the literature (Marsh & O'Mara, 2008), although the magnitude of these relations are, frequently, low. Ghazvini (2011) found that self-concept predicts global achievement in literature and mathematics. Veiga (1996) registered a relation between self-concept and achievement in sciences and mathematics, with the best students presenting a higher global self-concept; the most significant differences were found in the contrast between extreme groups. Machargo (1991) describes self-concept as the best predictor of school achievement. Other authors present school achievement as a determinant of self-concept (Marsh & Parker, 1984); whereas others suggest that self-concept determines school achievement. Nevertheless, most authors consider the mutual influence of self-concept and school achievement (Appleton, 2012; Burden, 2005; Marsh & Yeung, 1997; Veiga, 1996; Veiga, 2012; Veiga et al., 2012).

Students' Engagement in School

and Age/Grade Level

The literature suggests that student's engagement changes as they progress in schooling (Finn, 1989; Marks, 2000). There may be found some studies on younger ages (Furrer & Skinner, 2003; Ladd & Dinnella, 2009), however, most research studies on the patterns of students' engagement over time include middle and secondary school (Janosz et al., 2008; Marks, 2000; Wylie & Hodgen, 2011).

Several studies have been suggesting a decrease in students' engagement throughout the years of schooling (Klem & Connell, 2004; Liu & Lu, 2010; Wylie & Hodgen, 2011). This decrease seems to relate with various variables, namely, the change that occurs in peer influence, which significantly increases, contrary to what happens with family (Furrer & Skinner, 2003; Janosz, Archambault, Morizot & Pagani, 2008; Li et al., 2011). A number of authors also underline the importance of grade level transitions on engagement (Anderman & Midgley, 1997; Urdan & Midgley, 2003; Liu & Lu, 2010; Wylie & Hodgen, 2011); Reschly and Christenson (2006), for instance, argue that grade level transitions are expected to have impact on students' engagement in school and learning, as they are encountering circumstances likely to encompass challenges and risks. An increase

in substance use (Henry, Knight & Thornberry, 2012; Li & Lerner, 2011) and a decline in mental health (Li & Lerner, 2011) and school attendance (Anderson & Havsy, 2001), have been found over the years of schooling. Also, an increase in competition and in the emphasis placed on assessment are reported, between middle and secondary school (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001), which, together with personal-type characteristics, seem to contribute to the decline in intrinsic motivation and students' engagement in school (Liu & Lu, 2010; Wylie & Hodgen, 2011), and are likely to underlie dropping out from school (Mahatmya, Lohman, & Farb, 2012).

However, some studies have also contradicted the idea of a decrease in motivation and engagement, particularly during adolescence; for most students, adolescence appears to be a regular developmental period, which does not necessarily have an effect on students' motivation and performance (Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008; Vasalampi, Salmela-Aro, & Nurmi, 2009; Veiga, 2012). Longitudinal studies have, too, called attention to the existence of specific trajectories, related to different contextual (school subject, academic experience, peer, parents and teachers support) and personal (sex, socioeconomic status, race/ethnicity, personal goals) variables.

Students' Engagement in School and Goal Orientation

The relationship between motivation and the goal orientation adopted by the students has drawn the attention of a few authors, and several taxonomies may be found in literature; assuming Elliot's (1999) theoretical line, the reasons for student's to engage in tasks may be of two general orientation: mastery/learning goals, or performance goals. The adopted orientation will impact engagement level, since goals influence the cognitive and self-regulatory strategies used in learning situations (Anderman & Patrick, 2012 in Christenson, Reschly, & Wylie, 2012), which occurs through two important elements: the perceptions of skills (self-efficacy) and the perceptions of instrumentality. Roeser, Midgley and Urdan, (1996) have suggested that mastery goals are related to positive affect toward school, intrinsic motivation and self-concept. A mastery orientation also appears related to several positive academic behaviours, such as asking for help (Ryan & Pintrich, 1997) or the absence of disruptive behaviours within classroom (Ryan, & Patrick, 2001; Veiga, 2012).

A variety of studies has suggested (Appleton, 2012; Burden, 2005; Church, Elliot, & Gable, 2001; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996) that students perceive their classroom structure as

mastery or performance oriented, with their personal goals positively associated with the corresponding structure. For example, performance oriented structures affect engagement because they influence the student's trust in ones capacity to be successful in school-related tasks (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000), by encouraging social comparison within classroom; on the other hand, a mastery orientation will allow the student to experience the feeling of success (Linnenbrink & Pintrich, 2002), by promoting the use of self-regulation and students' confidence (Pintrich, 2000).

Studies in the context of future oriented motivation also indicate that those students who relate school subjects with the occupation they aspire to have in the future, show better cognitive abilities and are more engaged in tasks and learning (Shell & Husman, 2001). Thus, the subjective value assigned to the tasks influences the goal orientation adopted (Miller and Brickman, 2004) and, therefore, students' engagement.

Students' Engagement and Academic Outcomes

Students' engagement has also been related to both positive and negative academic outcomes; some studies on the relation between the core

construct and academic achievement, school dropout, and risk behaviours are presented.

Students' Engagement and School Achievement

Finn (1993) used data from the *National Educational Longitudinal Survey* (NELS, 1988), with the purpose to study the relationship between engagement (participation) and school performance, having found a strong association between the two constructs, regardless of sex and socioeconomic levels. Furrer and Skinner (2003) observed the role of students' sense of belonging on school engagement and later academic performance; results suggest that students and teachers report levels of behavioural and emotional engagement which mediate the relationship between the combined bond toward parents, peers and teachers, and students' grades. The relationship reported by students to parents, peers and teacher significantly predicted engagement.

Wang and Holcombe (2010) studied the relationship between the perceptions of school environment, engagement and performance, in students from middle school, concluding that the perceptions evidenced in 7th grade differentially contribute to the three types of engagement in the 8th grade. They also found that perceptions of the

environment directly and indirectly influence academic achievement, through the impact on the three types of engagement. Other studies show, however, less consistent results on this relationship; Goodenow (1993) found lower correlations between sense of belonging and school grades, than with academic success expectations; longitudinal studies (from 4th to 8th grade, Voelkl, 1997) sustain the relationship between participation, identification with school and academic performance, however, the correlation between identification and participation was stronger than the correlation between participation and school grades.

Students' Engagement and School Dropout

Finn (1989) argues that early social and educational experiences (such as retentions) may relate with school dropout in later years, by initiating a process of disengagement from school, thus underscoring the importance of the study of engagement in elementary years, as well as addressing engagement in a developmental perspective (Perdue, Manzeske, & Estell, 2009). Some other authors found that the relationship between engagement and performance may be found in early schooling years (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997) with the consequences of disengagement manifested in

later years (Finn, 1989). Disaffection from school is seen, by Marks (2000), as an essential process that underlies failure and school dropout.

Janosz, Archambault, Morizot and Pagani (2008) studied different engagement developmental patterns and their relation with school dropout, during the course of life, and found a normative trajectory which includes the majority of students (between 12 and 16 years old), characterized by high levels of engagement and a minimum occurrence of school dropout. They also found six other groups, two of which showing continuous engagement levels (moderate or high), and four other showing changes in engagement over time. From the analysis of these non-normative patterns, the authors suggest that those students who show an accelerated decrease in engagement or report low levels of engagement in early adolescence will be more likely to, drop out from school. The patterns result from a confluence of features associated with peers, family and the student himself.

Vasalampi, Salmela-Aro and Nurmi (2009) sought to determine whether adolescents' self-concordance of achievement-related goals (the presence of goals integrated in the self and guided by internal determinants) was a predictor of students' engagement (vigour, dedication and absorption), and educational trajectories, as well as the

absence of burnout in upper secondary school. They found that school engagement, in the end of secondary education, predicts success in later schooling transition, in the case of girls, and concluded about the existence of a cumulative path between academic motivation and subsequent educational trajectories.

Henry et al. (2012) used data from *Rochester Youth Development* with the purpose of assessing the relationship between engagement, school dropout and other problems such as delinquency, offenses and substance use, during early and late adolescence and early adulthood. Results indicate a relationship between engagement, school dropout and also several problematic outcomes, across all developmental phases.

Students' Engagement and Risk Behaviours

Several studies relate school connection with delinquency (Hirschfield & Gasper, 2010), behaviour problems (Fredricks et al., 2004) and substance use (Henry et al., 2012). A low school engagement has been associated with conduct problems, whereas, in contrast, students' with higher levels of engagement show less problems of this kind (Hirschfield & Gasper, 2010; Li & Lerner, 2011).

Borowsky et al. (2002) found that

school retention, the occurrence of academic problems, school achievement, absenteeism and connection to school were predictors of the occurrence of violence, one year after evaluation. Hirschfield and Gasper (2010) sought to understand if engagement could predict behaviour problems in later childhood, early adolescence, and found that emotional and behavioural engagement predicted a decrease in delinquency, in both school context and general settings. The cognitive component, in turn, was related to an increase in delinquency. Li et al. (2011) intended to examine the effects of school engagement (behavioural and emotional) on risk behaviours (delinquency and substances use), using data from the *4-H Study of Positive Youth Development*. These researchers found that higher levels of engagement, both emotional and behavioural, were predictors of a lower risk of involvement in risk behaviours.

Conclusions

Students' engagement in school has been studied as a product, as well as an antecedent of several required results, at the academic level (Appleton, 2012; Burden, 2005; Fredricks et al., 2004; Reeve & Tseng, 2011; Veiga et al., 2013). It also appears as an important mediator between several

variables and different effects, such as self-concept, sex or grade level, which may have impact on students' achievement, behaviour and schooling trajectories. Although taxonomic variations and some debates persist, particularly concerning engagement dimensions and its relation with several variables, both educators and researchers have been highlighting its significance in the context of the discussions about teaching and learning, calling the attention to the presence of variations throughout the years of schooling that shouldn't be disregarded, and relating them with a number of factors, intrinsic to the student and also part of the learning conditions.

Self-determination theory assumes that the student has previous motivation resources which allow him to constructively engage in the learning environment and tasks. Additionally, the learning setting also holds a series of conditions which support or, by contrary, inhibit students' motivation (Appleton, 2012; Burden, 2005; Reeve, 2012; Veiga et al., 2013). Still, if some variables are more difficult to change (particularly of personal type) others are modifiable, such as the teacher's style or the structure of the classroom. In fact, several teaching practices have been related with the increase of mastery goals and self-efficacy within the classroom, for example, effort-focused praise, promotion

of students' autonomy, group tasks, attention for each student's needs, encouragement of students' participation in choices and decision (Veiga, et al., 2012), calling the attention to the importance of further studies on the relation between students' engagement and contextual variables.

Referencias

- Alexander, K., Entwisle, D., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education, 20*, 87-107.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations and perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269-298.
- Anderman, E., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 173-191). New York: Springer.
- Anderson, A., & Havsy, L. (2001, April). *Check & Connect: An examination of the middle school transition*. Poster presentation at the annual meeting of the National Association of School Psychologists, Washington, DC.
- Appleton, J. J. (2012). Systems Consultation: Developing the Assessment-to-Intervention Link with the Student Engagement Instrument. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 725-741). New York: Springer.
- Borowsky, I., Ireland, M., & Resnick, M. (2002). Violence risk and protective factors among youth held back in school. *Ambulatory Pediatrics, 2*(6), 475-484.
- Burden, R. L., & Burdett, J. G. W. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British Journal of Special Education, 32*(2), 100-104.
- Byrnes, J. (2003). Factors predictive of mathematics achievement in white, black, and Hispanic 12th graders. *Journal of Educational Psychology, 95*, 316-326.
- Church, M., Elliot, A., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*, 43-54.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Intrinsic

- and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center of Educational Statistics.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59-109.
- Freudenthaler, H., Spinath, B., & Neubauer, A. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22, 231-245.
- Furlong, M., & Christenson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Ghazvini, S. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 1034-1039.
- Ghazvini, S., & Khajepoura, M. (2011). Gender differences in factors affecting academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 1040-1045.
- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M., & Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review*, 3 (63), 345-363.
- Glanville, J., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the*

- Schools*, 30, 79-90.
- Gottfried, A., Fleming, J., & Gottfried, A. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Henry, K., Knight, K., & Thornberry, T. (2011). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156-166.
- Hirschfield, P., & Gasper, J. (2010). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3-22.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Kenney-Benson, G., Pomerantz, E., Ryan, A., & Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42, 11-26.
- Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 264-274.
- Ladd, G., & Dinella, L. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50, 77-94.
- Li, Y., & Lerner, R. (2010). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- Li, Y., Bebiroglu, N., Phelps, E., Lerner, R., & Lerner, J. (2008). Out-of-school time activity participation, school engagement and positive youth development: Findings from the 4-H study of positive youth development

- Tufts university. *Journal of Youth Development*, 3(3), 8-21.
- Li, Y., Lerner, J., & Lerner, R. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 801-815.
- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioural Development*, 35(4), 329-342.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P., (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Liu, Y., & Lu, Z. (2010) Trajectories of Chinese students' sense of school belonging and academic achievement over the high school transition period. *Learning and Individual Differences*, 21, 187-190.
- Machargo, J. (1991). *El Profesor y el auto concepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Maehr, M., & Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371-409.
- Mahatmya, M., Lohman, B., Matjasko, J., & Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45-63). New York: Springer.
- Marks S. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marsh, H., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement and attainment over seven adolescent-adult years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.
- Marsh, H., & Parker, J. (1984). Multidimensional adolescent self-concept: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H., & Yeung, A. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 84, 41-54.
- Miller, R., & Brickman, S. (2004). A

- model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Perdue, N., Manzeske, D., & Estell, D. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555
- Randolph, K., Fraser, M., & Orthner, D. (2004). Educational resilience among youth at risk. *Substance Use and Misuse*, 39, 747- 767.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. 36(4), 257-267.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). Promoting successful school completion. In G. Bear, & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 103 - 113). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Reyes, L. (1984). Affective Variables and Mathematics Education. *Elementary School Journal*, 84, 558-581.
- Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Ruban, L., & McCoach, D. (2005). Gender differences in explaining grades using structural equation modelling. *The Review of Higher Education*, 28, 475-502.
- Russell, J., Ainley, M., Frydenberg, E. (2005). *Issues Digest: Motivation and engagement*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during

- middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Ryan, A., & Pintrich, P. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Shell, D., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481-506.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school Engagement among Early Adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Skinner, E., Kindermann, T., Connel, J., & Wellborn, J. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel, & A. Wigfield (2009). *Handbook of motivation at school* (pp. 223-245). New York: Routledge.
- Smith, D., Ito, A., Gruenewald, J., & Yeh, H. (2010). Promoting school engagement: Attitudes toward school among American and Japanese youth. *Journal of School Violence*, 9(4), 392-406.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 332-341.
- Veiga, F. H., Moura, H., Sá, L., & Rodrigues, A. (2006). Expectativas escolares e profissionais dos jovens: sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno. In Universidade do Minho (Ed.), *VIII Congresso galaico português PsicoPedagogia: programa, resumos e actas* (pp. 4151-4164). Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e rendimento dos jovens em matemática e ciências: Análise por grupos com diferente valorização do sucesso. *Revista de Educação*, 5, 41-53.
- Veiga, F. H. (2012). *Autoconceito e Disrupção Escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3ª ed. revista e aumentada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD, Revista de Psicologia*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J.,

- Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahia, S., & Nogueira, J. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho académico — sua Importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31-47.
- Veiga, F. H., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., et al. (2012) Portuguese adaptation of the Students Engagement in School International Scale (SEISIS). In L. Gómez, A. López, & I. Candel (Eds.), *5th International Conference of Education, Research and Innovation: Conference proceedings* (pp. 3356-3362). Madrid: International Association of Technology, Education and Development.
- Veiga, F. H., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, M. C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: relações com variáveis contextuais e pessoais: Uma revisão da literatura. *Revista Educação, Psicologia e Cultura*, 16(2), 36-50.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Voelkl, K. E. (2012). School Identification. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 193-218). New York: Springer.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. Retrieved from <http://aer.sagepub.com/content/47/3/633>Pearson
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. En W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 933-1002). New York: Wiley.
- Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 585-599). New York: Springer.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 2623-2626.

Feliciano H. Veiga, PhD. Full Professor at the Institute of Education, University of Lisbon. He has been a visiting professor at numerous universities, in Spain, Slovenia, Brazil and Angola; He has implemented and coordinated several research projects in the field of Educational Psychology, and directed numerous master and doctoral theses. His research interests include educational psychology, self-concept, violence in schools, children's rights, and student's engagement in schools. Address: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal. Phone number: (+351)217943710 | 1370. Email: fhveiga@ie.ul.pt

James J. Appleton, PhD. Director in the Office of the Research and Evaluation for Gwinnett County Public Schools and part-time professor at the University of Georgia. His publications are focused on the topic of students' engagement in school, and he has research and evaluation experience in district advisement and graduation coach programs, school initiatives, accountability metrics, and nested data. Address: Gwinnett County Public Schools, 437 Old Peachtree Road, NW Suwanee, GA, 30024-2978. Phone number: (678) 301-7090. Email: jim_appleton@gwinnett.k12.ga.us

Robert Burden. Emeritus Professor of Applied Educational Psychology at the University of Exeter, during his career has followed a wide range of research work with the underlying theme of the application of psychology to educational issues in real-life settings, specifically schools and families. Has numerous scientific publications and was the editor of the prestigious journal *School Psychology International* for a number of years and a board member of several other journals. Address: University of Exeter Mail Room, The Old Library, Prince of Wales Road, Exeter, Devon UK, EX4 4SB. Phone number: +44 (0) 1392 4795. Email: R.L.Burden@exeter.ac.uk

Maria do Céu Taveira, PhD. Professor and a member of the Research Center of the School of Psychology, located at the University of Minho. She has established her teaching and research activities in the field of Educational Psychology, and particularly of Vocational Psychology, with over 150 publications, including book chapters and national and international papers. Address: Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. Phone number: (+351)253604223 | 671. Email: ceuta@psi.uminho.pt

Diana Galvão. Master degree in Counseling, Developmental and Educational Psychology. Research Fellow in the Project Students' Engagement in School: Differentiation and Promotion, carried out at the Institute of Education, University of Lisbon, since July 2011. Her main interests are educational and developmental psychology, cognitive psychology and psychological assessment. Address: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal. Phone number: (+351) 217 943 623 | 13623. Email: dmgalvao@ie.ul.pt

Acknowledges. This work is financed by National Funds through the Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), in the context of the project PTDC/CPE-CED/114362/2009 — Students Engagement in Schools: Differentiation and Promotion coordinated by Feliciano H. Veiga.

Correspondence. Feliciano H. Veiga. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal. Tf.: (+351)217943710 | 1370 · Email: hveiga@ie.ul.pt

Fecha de recepción: 27/1/2014

Fecha de revisión: 3/2/2014

Fecha de aceptación: 16/4/2014

Propiedades psicométricas de la escala de funcionamiento ejecutivo para profesorado (EFE-P)

Psychometric properties of the executive functioning scale for teachers (EFE-P)

¹Trinidad García, ¹David Álvarez-García, ¹Paloma González-Castro, ¹Luis Álvarez y ²Luis Antonio Seguro

¹Universidad de Oviedo, ²Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Principado de Asturias

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar las propiedades psicométricas de una escala de evaluación del funcionamiento ejecutivo para niños y adolescentes, diseñada para ser cumplimentada por el profesorado. Tras una validación piloto previa, la Escala de Funcionamiento Ejecutivo para Profesorado (EFE-P) fue puesta a prueba con los profesores de 616 estudiantes de 7 a 19 años de edad, pertenecientes a 26 centros educativos de Asturias (España). Los análisis factoriales confirmatorios mostraron que el modelo que mejor se ajusta a los datos es el formado por nueve factores: Impulsividad, Hiperactividad, Control Emocional, Capacidad de Concentración, Focalización de la Atención, Capacidad de Planificación, Organización, Memoria Funcional y Flexibilidad. La fiabilidad fue elevada para el conjunto de la escala y los factores que la componen. Si bien los índices de ajuste son mejorables, los resultados obtenidos proporcionan evidencia a cerca de la potencial utilidad de la escala en contextos clínicos y educativos.

Palabras clave: Evaluación, funciones ejecutivas, profesorado, infancia, adolescencia.

Abstract

The aim of this study is to present the psychometric properties of a rating scale of executive functioning for children and adolescents, designed to be answered by teachers. After a prior pilot analysis, the Executive Functioning Scale for Teachers (EFE-P) was tested with the teachers of 616 students aged 7 to 19, from 26 schools in Asturias (Spain). Confirmatory factor analyses showed that the model that best fits the data is the one composed by nine factors: Impulsivity, Hyperactivity, Emotional Control, Concentration, Focus, Planning, Organization, Functional Memory and Flexibility. Reliability was high for the whole scale and its factors. Although fit indexes should be improved, these results provide evidence about the potential usefulness of the scale in clinical and educational settings.

Keywords: Assessment, executive functions, teachers, childhood, adolescence.

El concepto de “funcionamiento ejecutivo” hace referencia a un conjunto de habilidades implicadas en la generación, supervisión, regulación, ejecución y reajuste de la conducta para alcanzar un determinado objetivo, especialmente en situaciones que requieren un abordaje novedoso y creativo (Lezac, 2004; Verdejo-García y Bechara, 2010). Estas habilidades se refieren a procesos como la inhibición de respuestas en su vertiente más cognitiva (impulsividad) o conductual (hiperactividad), la planificación, la focalización y mantenimiento de la atención, el control de las emociones, la capacidad de organización, la planificación, la flexibilidad cognitiva o la memoria de trabajo entre otras (Barkley, 1997, 2009; Brown, 2008; García-Viedma, Pérez-Hernández y Fernández-Guinea, 2008; Gioia, Kenworthy y Isquith, 2010; Korzenowski, 2011).

El ambiente escolar supone para el alumnado un elevado nivel de exigencia, tanto para responder a las demandas del propio currículo como a la necesidad de desarrollar niveles crecientes de autonomía y responsabilidad, donde las capacidades de control ejecutivo (o funciones ejecutivas) desempeñan un papel especialmente relevante en el rendimiento académico y el desarrollo psicosocial del alumnado (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson y Grimm, 2009; Castillo-Parra, Gó-

mez y Ostrosky-Solís, 2009; Latzman, Elkovitch, Young y Clark, 2010). De este modo, déficits en estas funciones, dan lugar a dificultades en ambos ámbitos.

Aunque las diferentes funciones ejecutivas parecen desarrollarse a diferentes ritmos, existe un amplio consenso en considerar la niñez y la adolescencia como etapas especialmente cruciales (Lozano y Ostrosky, 2011; Roselli, Jurado y Matute, 2008). De ahí que numerosos estudios hayan señalado la existencia de una estrecha relación entre la capacidad del alumnado para ejecutar dichos procesos y el rendimiento en áreas como el razonamiento matemático, la lectura y la escritura (García, Rodríguez et al., 2013; Latzman et al., 2010; Rodríguez et al., 2011; Stelzer y Cervigni, 2011; Van der Ben, Kroesbergen, Boom y Leseman, 2013) así como la adaptación al contexto académico y social (Brock et al., 2009; Garon, Bryson y Smith, 2008; McClelland et al., 2007).

Estas manifestaciones cognitivas y conductuales tienen su reflejo a nivel individual, pero también en la calidad del ambiente y del trabajo en el aula, lo que hace necesario identificar estos posibles déficits ejecutivos cuanto antes con el fin de diseñar las intervenciones más ajustadas a cada caso. De este modo, las pruebas psicológicas tradicionalmente empleadas en la evaluación del funcionamiento ejecutivo

se pueden clasificar en dos grandes grupos: medidas basadas en la ejecución y cuestionarios de calificación de la conducta.

Medidas basadas en la ejecución

Incluyen pruebas individuales por componentes como *the Stroop Test* (Golden, 1974; Stroop, 1935) para la evaluación de la inhibición de respuestas; *the Wisconsin Card Sorting Test* (WCST; Heaton, Chelune, Talley, Kay y Curtis, 1993) para evaluar la flexibilidad cognitiva; y *the Tower of Hanoi* (ToH; Borys, Spitz y Dorans, 1982) y sus variantes como medida de la planificación, así como las baterías ejecutivas, las cuales evalúan un amplio rango de componentes, entre las que destacarían las siguientes: *Delis-Kaplan Executive Function System* (D-KEFS; Delis, Kaplan y Kramer, 2001), *Behavioral Assessment of the Dysexecutive Syndrome for Children* (BADS-C; Kobayashi y Kobayashi, 2007) y la batería de *Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas* (ENFEN; Portellano, Martínez-Arias y Zumárraga, 2009). Estas medidas, ampliamente empleadas en clínica (Holmes et al., 2010), presentan ciertas características que limitan su aplicabilidad en contextos educativos. Entre ellas cabe destacar su elevado coste y tiempo de aplicación y, fundamentalmente, la baja validez

ecológica atribuida por autores como Chevignard, Catroppa, Galvin y Anderson (2010), Gioia, Kenworthy y Isquith (2010), Lezak, Howieson, Bigler y Tranel (2012), Toplak, Bucciarelli, Jain y Tannock (2009) o Verdejo-García y Bechara (2010).

Cuestionarios de calificación de la conducta

Este tipo de pruebas permiten conocer el funcionamiento ejecutivo en contextos naturales. Se basan en la observación de la conducta en situaciones diarias, evaluando la frecuencia con que se presentan determinadas conductas problemáticas relacionadas con déficits en el funcionamiento ejecutivo. En el caso de niños y adolescentes, suele tratarse de instrumentos de hetero-informe, destacando entre los posibles informantes el profesorado (Egeland y Fallmyr, 2010; Hui-zinga y Smidts, 2011; Lejeune et al. 2010; Navarro y García-Villamizar, 2011). Los instrumentos de evaluación estandarizados más conocidos son las escalas *Behavior Rating Inventory of Executive Functions* (BRIEF; Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy, 2000), *Children's Executive Functions Scale* (CEFS; Goulden y Silver, 2009), y *Children Executive Function Inventory* (CHEXI; Thorell y Nyberg, 2008). Si bien estas pruebas son aplicables a la edad escolar y han mostrado su uti-

lidad como instrumento de evaluación de las funciones ejecutivas en contextos clínicos y educativos (Anderson y Reidy, 2012; Lee et al. 2011; Toplak et al. 2009; Wilson, Donders y Nguyen, 2011), ninguna de ellas ha sido traducida ni validada en muestra española.

En definitiva, si bien disponemos de numerosas medidas de evaluación del funcionamiento ejecutivo, la mayoría presentan limitaciones de validez o de adaptación a nuestro contexto educativo y cultural. En este contexto, se hace necesario desarrollar nuevos instrumentos adaptados a nuestro entorno, que permitan evaluar el funcionamiento ejecutivo a partir de la observación del comportamiento en contextos naturales y que supongan un complemento a las medidas previamente existentes, basadas en la ejecución. El objetivo de este estudio es presentar las propiedades psicométricas de una nueva escala de evaluación del funcionamiento ejecutivo en niños y adolescentes, diseñada para ser cumplimentada por profesorado, tras su aplicación a una amplia muestra de docentes de Asturias.

Método

Participantes

La *muestra piloto* está compuesta por los profesores de 159 estudiantes

de tercer ciclo de Educación Primaria (cursos 5º y 6º) pertenecientes a seis centros educativos de Asturias (España), seleccionados mediante muestreo de conveniencia (Martínez, 1995). El 43.4% del alumnado sobre el que se ha informado son alumnas y el 56.6% alumnos, de entre 10 y 13 años ($M=11.07$; $DT=0.68$). El 47.8% cursa quinto y el 52.2% sexto de Educación Primaria.

La *muestra final* está compuesta por los profesores de 616 estudiantes que se encuentran cursando entre segundo ciclo de Educación Primaria y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pertenecientes a 26 centros educativos de Asturias (España), seleccionados mediante muestreo de conveniencia. El 41.6% del alumnado sobre el que se ha informado son alumnas y el 58.4% alumnos, de entre 7 y 19 años ($M=12.52$; $DT=2.55$). El 6.5% cursa tercero, el 12.2% cuarto, el 14.4% cursa quinto, el 14.0% cursa sexto de Educación Primaria. El 13.6% cursa primero, el 10.9% segundo, el 13.6% 3º y el 14.8% cuarto de ESO.

Instrumentos

El instrumento de evaluación puesto a prueba en este estudio es la *Escala de Funcionamiento Ejecutivo para Profesorado* (Escala EFE-P). Se trata de una escala tipo Likert con

27 ítems y 5 opciones de respuesta (1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre). El informante (docente con el que más contacto tiene el alumno) debe indicar la frecuencia con la que el niño o adolescente muestra una serie de conductas, indicativas de posibles déficits en las funciones ejecutivas.

Procedimiento

La *Escala de Funcionamiento Ejecutivo para Profesorado* (Escala EFE-P) fue diseñada como forma paralela de la *Escala de Funcionamiento Ejecutivo para Familias* (Escala EFE-F), previamente validada (García, Álvarez-García, Cueli, González-Castro y Álvarez, 2013). Al igual que ella, por lo tanto, se pretende evaluar los nueve tipos de funciones ejecutivas considerados en el modelo teórico de partida (hiperactividad, impulsividad, memoria funcional, control emocional, planificación, organización, focalización de la atención, capacidad de concentración y flexibilidad cognitiva) y todos los enunciados utilizados son de elaboración propia, a excepción de los ítems 11, 23 y 25, que fueron tomados de la escala BRIEF (Gioia et al., 2000).

Una vez diseñado el cuestionario, se seleccionó una muestra piloto para analizar la comprensibilidad y las propiedades psicométricas de los enun-

ciados. Dado el objetivo exploratorio de esta primera fase de validación, se decidió acotar la muestra a los cursos 5º y 6º de Educación Primaria, por facilidad de acceso. Se contactó con los equipos directivos de 6 centros escolares de Asturias, quienes fueron informados de los objetivos y del procedimiento del estudio, de su carácter voluntario y anónimo y del tratamiento confidencial de los resultados. Todos dieron su consentimiento y trasladaron la petición de colaboración al profesorado, que respondieron y devolvieron voluntariamente el cuestionario cumplimentado. El cuestionario fue contestado de manera anónima por el profesorado sin limitaciones temporales y contando con instrucciones detalladas en la primera página del cuestionario. Posteriormente, se aplicó la prueba a la muestra final, más amplia, siguiendo para ello el mismo procedimiento que el desarrollado con la muestra piloto.

Análisis estadísticos

Con los datos de la *muestra piloto*, se analizaron en primer lugar los ítems: comprensibilidad de los enunciados (posible presencia de enunciados no contestados por una parte apreciable de la muestra); homogeneidad; normalidad y direccionalidad; y grado de correlación entre ítems. Se estudió, asimismo, la estructura factorial de la

prueba utilizando como método de extracción Máxima Verosimilitud. Dada la correlación existente entre los factores, se utilizó Oblimin como método de rotación. Para realizar estos análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS 18.0.

Con los datos de la *muestra final*, se analizaron de nuevo los ítems, utilizando los mismos parámetros que con la muestra piloto. Posteriormente, se analizó la validez de constructo de la prueba mediante análisis factorial confirmatorio, con el programa *Amos v18.0*. Por último, se evaluó la fiabilidad tanto del conjunto de la escala como de cada factor mediante el coeficiente α de Cronbach, indicador de su consistencia interna, con el paquete estadístico SPSS 18.0.

Resultados

Muestra piloto

Análisis de los ítems. Ninguno de los ítems fue no contestado por más del 0.6% de los evaluados (Tabla 1). La correlación ítem-total corregida ($r_{i\cdot}$) es positiva en todos los ítems, con valores entre .548 y .831, lo que indica que todos contribuyen a medir lo que mide el test y además en la misma dirección. Ningún par de ítems ofrece un índice de correlación de Spearman

superior a .773, lo que sugiere que el informante diferencia el contenido de los distintos enunciados, no resultando así redundantes.

Las puntuaciones de los evaluados en la muestra piloto a cada uno de los enunciados del Cuestionario EFE-P no siguen una distribución normal (Tabla 2). Tanto los índices de asimetría y curtosis obtenidos como la prueba de Kolmogorov-Smirnov así lo sugieren. Todos los ítems muestran una asimetría positiva, lo que significa que el profesorado tiende a puntuar al alumnado con los valores bajos de la escala. Respecto a la curtosis, los índices son positivos en todos los ítems excepto en cuatro, que muestran índices de curtosis levemente negativos. Este resultado indica una tendencia hacia una mayor concentración de datos en torno a la media que una distribución normal.

Análisis factorial exploratorio. El estudio de la estructura factorial del cuestionario se realizó a través de un primer análisis factorial de tipo exploratorio usando “Máxima verosimilitud” como método de extracción. La idoneidad de realizar análisis factoriales se confirmó calculando el índice de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett (KMO = .942; Chi-cuadrado = 3869.521; $gl = 351$; $p < .001$). El resultado de este primer análisis sugirió la existencia de dos factores, atendiendo al gráfico de se-

dimentación.

Posteriormente se llevo a cabo un nuevo análisis factorial, forzando esta vez la retención a dos factores y usando de nuevo “Máxima verosimilitud” como método de extracción. Dada la interrelación entre los factores ($r = .533$), se utilizo “Oblimin” como método de rotación. Los resultados se presentan en la Tabla 3. En esta misma tabla se puede observar que las communalidades de los ítems que componen la escala están todas por encima de .30.

Los ítems del *Cuestionario EFE-P* se agrupan en dos factores, que dan cuenta del 61.51% de la varianza total. El factor *Autorregulación del Aprendizaje* explica un 50.03 % de la varianza, e incluye ítems referidos a la emisión de conductas que manifiestan una ca-

rencia en la capacidad de atención (selectiva y sostenida), memoria, planificación y organización, vinculadas a situaciones académicas. El segundo factor, *Autorregulación del Comportamiento*, agrupa enunciados referidos a la emisión de conductas impulsivas, a la falta de capacidad para inhibir la propia conducta y de controlar la expresión de sus emociones, vinculados al plano de lo social, explicando un 11.48% de la varianza total de la escala.

Todos los ítems muestran pesos factoriales superiores a .30 en sólo un componente, a excepción los ítems 16 (*Suele actuar sin pensar*) y 27 (*Le cuesta escuchar cuando se le habla*). En ambos casos, sus pesos factoriales son superiores en el factor *Autorregu-*

Tabla 1

Porcentaje de respuesta a cada opción de la escala, media, desviación típica e índice de discriminación obtenidos con la aplicación del *Cuestionario EFE-P* a la muestra piloto ($N=159$).

Ítem	Escala (%)						Media	D.T.	r_{i-t}
	1	2	3	4	5	NC			
1	54.1	27.7	11.9	5.0	1.3	0.0	1.72	0.95	.719
2	59.7	28.3	9.4	1.9	0.6	0.0	1.55	0.79	.725
3	54.1	26.4	12.6	6.3	0.6	0.0	1.73	0.95	.798
4	58.5	31.4	7.5	1.9	0.6	0.0	1.55	0.77	.639
5	56.0	26.4	8.8	5.7	2.5	0.6	1.72	1.01	.654
6	11.9	36.5	30.8	15.7	5.0	0.0	2.65	1.04	.609
7	45.9	36.5	13.8	1.9	1.9	0.0	1.77	0.89	.584
8	67.3	19.5	6.9	5.0	1.3	0.0	1.53	0.92	.641
9	47.2	29.6	11.3	9.4	2.5	0.0	1.91	1.09	.573
10	55.3	24.5	11.9	5.7	2.5	0.0	1.75	1.04	.795
11	65.4	25.8	5.7	1.9	1.3	0.0	1.48	0.79	.766

12	47.8	33.3	11.3	5.7	1.3	0.6	1.79	0.94	.589
13	50.3	30.8	10.1	6.9	1.9	0.0	1.79	1.01	.756
14	66.0	19.5	8.8	3.8	1.9	0.0	1.56	0.94	.648
15	37.1	28.9	24.5	7.5	1.9	0.0	2.08	1.04	.750
16	47.8	34.0	9.4	6.9	1.9	0.0	1.81	0.99	.800
17	59.1	26.4	11.3	1.9	1.3	0.0	1.60	0.86	.548
18	54.7	27.0	12.6	3.8	1.9	0.0	1.71	0.96	.677
19	41.5	27.7	19.5	8.2	3.1	0.0	2.04	1.11	.759
20	57.2	19.5	13.8	6.3	3.1	0.0	1.79	1.10	.686
21	61.0	28.9	9.4	0.6	0.0	0.0	1.50	0.69	.614
22	32.7	28.3	25.2	10.1	3.8	0.0	2.24	1.13	.658
23	64.8	24.5	10.1	0.6	0.0	0.0	1.47	0.70	.661
24	61.0	18.2	13.8	5.0	1.9	0.0	1.69	1.01	.736
25	77.4	11.9	4.4	3.8	2.5	0.0	1.42	0.93	.608
26	78.0	10.7	6.9	1.9	2.5	0.0	1.40	0.89	.710
27	61.6	19.5	13.8	3.8	1.3	0.0	1.64	0.94	.831

Nota: Valores de la escala: 1= Nunca; 2= Pocas veces; 3= Algunas veces; 4= Muchas veces; 5= Siempre; NC= No contesta; D.T. = Desviación Típica; r_{it} = Correlación ítem-total corregida.

lación del Comportamiento.

Muestra final

Análisis de los ítems. Ninguno de los ítems fue no contestado por más de un 0.6% de los evaluados (Tabla 4). La correlación ítem-total corregida (r_{it}) es positiva en todos los ítems, con valores entre .600 y .835, lo que indica que todos contribuyen a medir lo que mide el test y además en la misma dirección. Ningún par de ítems ofrece un índice de correlación de Spearman superior a .764, lo que sugiere que el informante distingue el contenido de los diferentes enunciados, no resultan-

do así redundantes.

La Tabla 2 muestra que las puntuaciones de los evaluados a cada uno de los enunciados del *Cuestionario EFE-P* no siguen una distribución normal. Tanto los índices de asimetría y curtosis obtenidos como la prueba de Kolmogorov-Smirnov así lo sugieren. Al igual que en la muestra piloto, en la muestra total todos los ítems presentan una asimetría positiva, lo que significa que el profesorado tiende a puntuar al alumnado con los valores bajos de la escala. Sin embargo, a diferencia de la muestra piloto, en la muestra final los índices de curtosis tienden a ser negativos, lo que indica una tendencia a puntuaciones más dispersas respecto

Tabla 2

Índices de asimetría y curtosis y prueba de contraste K-S de normalidad de cada enunciado del Cuestionario EFE-P obtenidos con la muestra piloto (N = 159) y con la muestra final (N = 616).

Ítem	Muestra piloto				Muestra final			
	Asim. (E.T. = .192)	Curt. (E.T. = .383)	Z	p	Asim. (E.T. = .098)	Curt. (E.T. = .197)	Z	p
1	1.32	1.19	3.98	<.001	0.66	-0.50	5.08	<.001
2	1.52	2.35	4.48	<.001	0.70	-0.05	5.98	<.001
3	1.19	0.59	4.02	<.001	0.54	-0.57	5.14	<.001
4	1.57	2.86	4.37	<.001	0.85	-0.02	5.66	<.001
5	1.52	1.74	4.04	<.001	0.70	-0.49	5.29	<.001
6	0.36	-0.41	2.76	<.001	0.19	-0.59	4.88	<.001
7	1.27	1.86	3.36	<.001	0.73	-0.31	5.23	<.001
8	1.85	2.88	4.95	<.001	1.30	1.00	7.85	<.001
9	1.11	0.35	3.39	<.001	0.94	-0.24	7.10	<.001
10	1.37	1.21	4.04	<.001	0.64	-0.51	5.26	<.001
11	2.07	4.97	4.80	<.001	1.11	0.45	6.91	<.001
12	1.22	1.06	3.48	<.001	0.59	-0.31	5.53	<.001
13	1.29	1.07	3.63	<.001	0.49	-0.81	5.17	<.001
14	1.82	2.91	4.85	<.001	1.07	0.12	7.16	<.001
15	0.65	-0.35	2.79	<.001	0.40	-0.68	5.31	<.001
16	1.29	1.14	3.41	<.001	0.67	-0.32	5.36	<.001
17	1.55	2.42	4.39	<.001	0.93	-0.11	6.16	<.001
18	1.40	1.60	4.01	<.001	0.62	-0.35	5.63	<.001
19	0.86	-0.08	3.04	<.001	0.31	-0.87	4.89	<.001
20	1.30	0.80	4.23	<.001	0.62	-0.62	5.12	<.001
21	1.17	0.51	4.71	<.001	0.68	-0.18	5.43	<.001
22	0.59	-0.46	2.45	<.001	0.44	-0.58	4.91	<.001
23	1.30	0.71	4.97	<.001	1.08	0.38	7.08	<.001
24	1.40	1.17	4.55	<.001	0.77	-0.60	6.50	<.001
25	2.45	5.46	5.65	<.001	1.55	1.43	9.18	<.001
26	2.51	6.04	5.72	<.001	1.42	0.99	8.74	<.001
27	1.43	1.38	4.61	<.001	0.97	0.02	6.56	<.001

Nota: Asim. = Asimetría; Curt. = Curtosis; E.T.= Error Típico; Z = Z de Kolmogorov-Smirnov; p = significación estadística (bilateral)

a la media que la distribución normal.

Para comprobar el ajuste del modelo obtenido con el análisis facto-

rial exploratorio a los datos empíricos obtenidos con esta segunda muestra, más amplia, se realizaron análisis fac-

toriales confirmatorios. Se comparó el grado de ajuste de este modelo de dos factores con el de otros tres modelos, también plausibles desde un punto de vista teórico (Figura 1). En primer lugar, partiendo de la base de que el cuestionario pretende evaluar el constructo “Funcionamiento ejecutivo”, se ha puesto a prueba inicialmente el *modelo de un factor* (M1F), en el que cada ítem del cuestionario es explicado únicamente por ese único factor. En segundo lugar, se ha estudiado el ajuste de los datos al *modelo de dos factores* (M2F), resultante del análisis factorial exploratorio realizado con la muestra piloto. Su estructura está compuesta por dos factores, interrelacionados significativamente entre sí: Autorregulación del Aprendizaje y Autorregulación del Comportamiento. Cada ítem del cuestionario es explicado únicamente por un factor. En tercer lugar, se ha puesto a prueba el *modelo de nueve factores* (M9F), el cual se corresponde con el modelo teórico de partida y con la estructura factorial hallada en la versión paralela del cuestionario, dirigida a familias (*Cuestionario EFE-F*). Su estructura está representada por nueve factores, interrelacionados significativamente entre sí (Impulsividad, Hiperactividad, Control Emocional, Memoria Funcional, Capacidad de Planificación, Capacidad de Organización, Flexibilidad, Capacidad de Concentración y Focali-

zación de la Atención) y cada ítem del cuestionario es explicado únicamente por un factor. Por último, se ha analizado el ajuste del *modelo de nueve factores con dos factores de segundo orden* (M9F2), el cual combina el modelo hipotetizado inicialmente con el modelo resultante del análisis factorial exploratorio. Es igual que el M9F pero en él se postula que las relaciones entre los nueve factores de primer orden indican la existencia de dos factores de segundo orden (Autorregulación del Aprendizaje y Autorregulación del Comportamiento), que explican significativamente los factores de primer orden.

Los resultados obtenidos (Tabla 5) indican que el *M9F* es, de los cuatro modelos comparados, el que mejor bondad de ajuste ofrece. El *M9F* presenta los índices GFI y CFI más altos, así como los índices χ^2/df y RMSEA más bajos, de los cuatro modelos puestos a prueba. No obstante, los índices de bondad de ajuste del *M9F* no llegan a ser buenos, puesto que los valores de GFI y CFI son inferiores a .95 y el valor de RMSEA es superior a .05.

Análisis de fiabilidad. La fiabilidad de la prueba, analizada en términos de consistencia interna, se calculó hallando el coeficiente alfa de Cronbach del conjunto de la escala, así como de cada uno de sus factores. Como se puede apreciar en la Tabla 6,

Tabla 3

Matriz de configuración, comunalidades y varianza explicada por los factores del Cuestionario EFE-P tras la rotación, con la muestra piloto (N= 159).

Ítems	Factores		Comunalidad
	AA	AC	
18. Necesita ayuda para seguir realizando una tarea.	.915	-.146	.717
19. Presta poca atención a los detalles.	.884	-.023	.761
12. Le cuesta estimar el tiempo que necesita para realizar actividades o exámenes.	.858	-.202	.592
3. Le cuesta organizarse sin supervisión externa.	.843	.066	.773
22. Es incapaz de revisar los posibles errores cuando realiza una actividad o un examen.	.814	-.065	.610
10. Le cuesta terminar lo que empieza.	.805	.108	.751
20. Comienza tareas o trabajos en el último minuto.	.792	-.016	.614
11. Tiene problemas para recordar cosas, incluso durante pocos minutos.	.748	.120	.669
23. Cuando se le manda a por una cosa la suele olvidar.	.700	.056	.535
4. Cuando se le da más de una instrucción, recuerda solo una de ellas.	.680	.052	.502
6. Comete errores por descuido en las actividades o en los exámenes.	.673	.018	.466
15. Se distrae con sus propios pensamientos.	.662	.199	.618
13. Su trabajo es poco cuidadoso.	.583	.280	.593
8. Le cuesta preparar la mochila para salir de clase.	.471	.267	.428
21. Le cuesta adaptarse a nuevas situaciones.	.432	.277	.390
24. Le cuesta terminar lo que empieza.	.003	.895	.804
17. Se enfada fácilmente.	-.171	.849	.595
14. Reacciona de forma más exagerada ante pequeñas cosas que el resto de sus compañeros/as.	-.054	.848	.674
1. Le cuesta seguir las normas (en el centro, con las actividades del aula o en el juego).	.068	.804	.710
7. Le cuesta aceptar otros puntos de vista (en los trabajos en grupo, en el juego, con el profesorado, etc.)	-.052	.768	.550
9. Interrumpe en clase o se entromete en las actividades de sus compañeros/as.	-.050	.757	.535
5. Parece sentirse inquieto.	.063	.728	.583
26. Actúa de modo más incontrolado que los demás (en cambios de clase, recreos, etc.).	.142	.714	.639
27. Le cuesta escuchar cuando se le habla.	.310	.668	.763
25. Los estallidos de ira o llanto son intensos, pero terminan rápidamente.	.088	.639	.476

2. Es incapaz de cambiar su conducta ante diferentes situaciones.	.254	.595	.580
16. Suele actuar sin pensar.	.389	.548	.679
Valores propios:	13.507	3.100	
Varianza explicada (%):	50.03	11.48	
Varianza total (%):	61.51		

Nota: AA = Autorregulación del Aprendizaje; AC: Autorregulación del Comportamiento.

se han obtenido unos índices elevados, de .966 para el conjunto de la escala y de entre .772 y .897 para sus factores.

Discusión

El objetivo de este trabajo ha sido presentar un nuevo cuestionario de evaluación del funcionamiento ejecutivo en niños y adolescentes de 7 a 19 años, diseñado para ser cumplimentado por profesorado, así como sus pro-

piedades psicométricas tras su aplicación a una amplia muestra de docentes de Asturias. A la vista de los resultados obtenidos con la muestra final, la *Escala de Funcionamiento Ejecutivo para Profesorado* (Escala EFE-P) ha mostrado unas aceptables propiedades psicométricas, si bien mejorables de cara a futuras versiones de la prueba.

En este sentido, el *Modelo de 9 factores* es el que ha ofrecido unos índices de ajuste que, sin llegar a ser buenos de acuerdo con los criterios más

Tabla 4

Porcentaje de respuesta a cada opción de la escala, media, desviación típica e índice de discriminación obtenidos con la aplicación del Cuestionario EFE-P a la muestra final (N= 616).

Ítem	Escala (%)						Media	D.T.	r _{tt}
	1	2	3	4	5	NC			
1	35.2	27.8	21.3	11.2	4.5	0.0	2.22	1.17	.783
2	29.9	38.8	20.8	8.4	1.9	0.2	2.14	1.00	.739
3	27.3	30.4	24.2	11.9	6.3	0.0	2.40	1.18	.761
4	39.4	30.4	19.3	7.8	2.8	0.3	2.04	1.07	.683
5	37.0	27.1	19.5	11.5	4.5	0.3	2.19	1.18	.702
6	7.8	32.3	32.1	21.4	5.8	0.5	2.85	1.03	.645
7	36.5	29.7	20.3	9.9	3.2	0.3	2.13	1.11	.633
8	54.2	25.8	12.0	5.8	1.5	0.6	1.74	0.98	.642
9	48.7	20.1	16.7	9.7	4.7	0.0	2.02	1.21	.700
10	31.8	29.5	21.6	11.2	5.8	0.0	2.30	1.19	.782

11	48.2	27.6	14.1	7.3	2.4	0.3	1.88	1.06	.644
12	27.6	35.1	23.9	10.2	3.1	0.2	2.26	1.07	.669
13	29.4	28.7	20.3	15.7	5.7	0.2	2.39	1.22	.742
14	49.8	22.2	14.6	8.4	4.5	0.3	1.95	1.18	.661
15	18.5	33.3	24.8	15.7	7.3	0.3	2.60	1.17	.720
16	31.5	32.0	22.4	9.9	4.1	0.2	2.23	1.12	.835
17	43.3	27.8	15.1	10.1	3.7	0.0	2.03	1.15	.658
18	27.9	34.6	22.2	11.0	4.1	0.2	2.29	1.11	.671
19	22.9	29.2	24.2	18.2	5.4	0.2	2.54	1.18	.775
20	35.4	27.3	20.5	12.8	3.4	0.6	2.21	1.16	.720
21	33.6	33.9	22.4	7.6	1.8	0.6	2.09	1.01	.656
22	24.2	30.7	27.1	12.8	4.9	0.3	2.43	1.13	.735
23	48.9	26.1	15.7	6.7	2.1	0.5	1.86	1.04	.701
24	44.5	20.6	17.2	12.5	5.0	0.2	2.13	1.25	.692
25	63.3	17.4	9.6	6.7	2.8	0.3	1.68	1.07	.600
26	60.4	17.9	10.9	6.7	4.2	0.0	1.76	1.14	.700
27	45.6	26.5	16.1	8.8	3.1	0.0	1.97	1.12	.793

Nota: Valores de la escala: 1= Nunca; 2= Pocas veces; 3= Algunas veces; 4= Muchas veces; 5= Siempre; NC= No contesta; D.T. = Desviación Típica; r_{it} = Correlación ítem-total corregida.

comúnmente aceptados (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010), son los que mejor explican la estructura interna de las puntuaciones de la escala. En todo caso, sus indicadores de ajuste son mejores que los obtenidos con los otros tres modelos puestos a prueba, también plausibles desde un punto de vista teórico. La fiabilidad de la prueba, analizada en términos de *consistencia interna*, fue elevada tanto para la escala completa como para cada uno de sus nueve factores. Si bien índices de fiabilidad tan elevados con un número de elementos tan reducido (3 ítems por factor), podrían indicar la presencia de ítems redundantes, las correlaciones

entre los ítems encontrados tanto con la muestra piloto como con la final, sugieren que no ocurre así.

La principal implicación teórica de este estudio radica en que los resultados obtenidos en la muestra final apoyan la solidez del marco teórico de partida. De este modo, el modelo que mejor ajuste a los datos ha mostrado ha sido el inicialmente hipotetizado, constituido por nueve factores, y que coincide con el hallado en la versión para familias (García, Álvarez-García et al., 2013). Este resultado reafirma asimismo la hipótesis de la naturaleza multidimensional del constructo *funcionamiento ejecutivo*, en consonancia

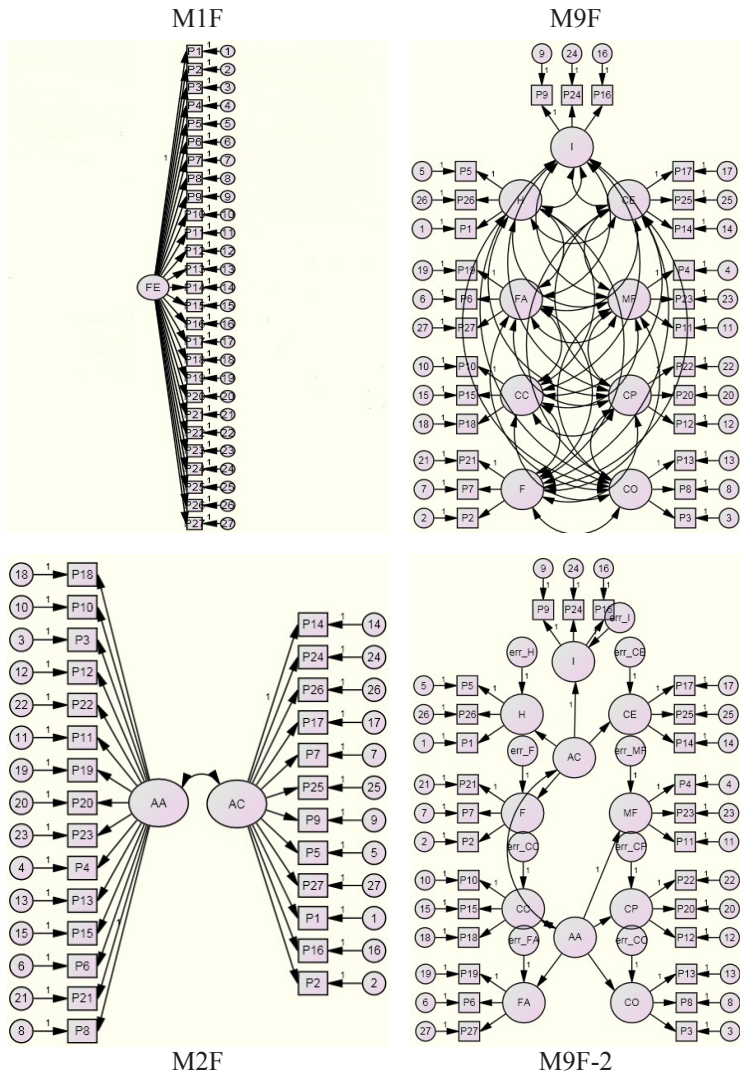


Figura 1. Estructuras factoriales del M1F, M2F, M9F y M9F-2 (FE = Funcionamiento Ejecutivo; AC = Autorregulación del Comportamiento; AA = Autorregulación del Aprendizaje; I = Impulsividad; H = Hiperactividad; CE = Control Emocional; MF = Memoria Funcional; CP = Capacidad de Planificación; CO = Capacidad de Organización; F = Flexibilidad; CC = Capacidad de Concentración; FA = Focalización de la Atención).

con estudios previos de autores como Egeland y Fallmyr (2010), Huizinga y Smidts (2011) o Korzenowski (2011).

Desde un punto de vista práctico, la Escala *EFE-P* supone una contribución para la identificación de niños o adolescentes con alteraciones en las funciones ejecutivas en el contexto escolar. El uso potencial de este instrumento proporcionaría información relevante para orientar futuras evaluaciones psicopedagógicas, así como

para el diseño de intervenciones ecológicamente adaptadas. Asimismo, disponer de la misma escala en dos versiones paralelas (familias y profesorado), aporta solidez a los resultados procedentes de la evaluación. Disponer de información de ambas fuentes facilitaría un mejor entendimiento acerca de cómo los déficits en las funciones ejecutivas se manifiestan a nivel académico y social. La brevedad de este instrumento y su fácil aplica-

Tabla 5

Índices de bondad de ajuste de los modelos de un factor (M1F), dos factores (M2F), nueve factores (M9F) y nueve factores con dos factores de segundo orden (M9F-2) de la Escala EFE-P, con el total de la muestra (N = 616).

Modelo	χ^2	df	χ^2/df	p	GFI	CFI	RMSEA	(LO90	HI90	p)
M1F	4651.626	324	14.357	<.001	.410	.704	.147	.144	.151	<.001
M2F	2015.655	323	6.240	<.001	.774	.884	.092	.088	.096	<.001
M9F	1469.544	288	6.144	<.001	.799	.899	.090	.087	.096	<.001
M9F-2	2079.336	314	6.622	<.001	.771	.879	.096	.092	.100	<.001

Nota: χ^2 = Chi-cuadrado; df = Grados de libertad; p = Nivel de probabilidad; GFI = Goodness-of-Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; LO90 y HI90 = Intervalos de confianza para evaluar la estimación del valor de RMSEA

ción es otro de los aspectos a destacar, facilitando la labor de los Equipos y Departamentos de Orientación, así como su uso intensivo en el ámbito de la investigación.

Adicionalmente, este instrumento presenta varias ventajas frente a otros cuestionarios de este tipo previamente publicados. En primer lugar, el amplio rango de edad que abarca, comprendi-

do entre los 7 y 19 años, resulta especialmente relevante para su aplicación a lo largo de prácticamente toda la escolaridad. En segundo lugar, la *Escala EFE-F* ha sido validada en población española, lo que añade garantías para su aplicación en nuestro entorno cultural.

No obstante, además de estas aportaciones, la *Escala EFE-F* presenta

Tabla 6

Índices de fiabilidad de la escala completa y de cada uno de los nueve factores del Cuestionario EFE-P, con el total de la muestra (N = 616).

	Alfa de Cronbach	Elementos
Escala completa	.966	27
Impulsividad	.873	3
Hiperactividad	.864	3
Control Emocional	.897	3
Memoria Funcional	.850	3
Capacidad de Planificación	.824	3
Capacidad de Organización	.800	3
Flexibilidad	.772	3
Capacidad de Concentración	.860	3
Focalización de la Atención	.784	3

ciertas limitaciones y líneas de mejora. En primer lugar, no se ha utilizado un procedimiento de selección de la muestra que garantice su representatividad respecto a la población a la que se pretendía generalizar los resultados y el uso de la escala. Por ello, este debe ser un aspecto a mejorar en futuras aplicaciones de la prueba. En segundo lugar, se debería analizar si el número de estudiantes evaluados por cada profesor interviene significativamente en los resultados, por ejemplo en el error de medida. En tercer lugar, la *Escala EFE-F* ofrece un interesante potencial para tipificar la evaluación del alumno por parte del profesor, y

para relacionar esta evaluación con criterios externos y predictivos de problemas. Ambas constituyen dos líneas de trabajo para el desarrollo de la prueba en el futuro. En cuarto lugar, si bien el modelo de nueve factores es el que mejores índices de ajuste proporciona, éstos resultan mejorables. Se debe, por tanto seguir trabajando en la mejora del modelo teórico y en la obtención de los mejores indicadores conductuales de los constructos evaluados. Por último, esta futura versión de la prueba debería ser sometida al análisis de su univarianza factorial en función de variables potencialmente relevantes, como el sexo y la edad.

Referencias

- Anderson, P. J. y Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology Review*, 22, 345-360.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2009). Avances en el diagnóstico y la subclasificación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: Que puede pasar en el futuro respecto al DSM-V. *Revista de Neurología*, 48(2), 101-106.
- Borys, S. V., Spitz, H. H. y Dorans, B. A. (1982). Tower of Hanoi performance of retarded young adults and nonretarded children as a function of solution length and goal state. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 87-110.
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L. y Grimm, K. J. (2009). The Contribution of 'Hot' and 'Cool' Executive Function to Children's Academic Achievement and Classroom Behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 337-349.
- Brown, T. E. (2008). La funciones ejecutivas del cerebro: seis aspectos de un síndrome complejo. *Revista Adana*, 17, 3-10.
- Castillo-Parra, G., Gómez, E. y Ostrosky-Solis, F. (2009). Relación entre las funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(1), 41-54.
- Chevignard, M. P., Catroppa, C., Galvin, J. y Anderson, V. (2010). Development and evaluation of an ecological task to assess executive functioning post childhood TBI: The Children's Cooking Task. *Brain Impairment*, 11(2), 125-143.
- Delis, D. C., Kaplan, E. y Kramer, J. H. (2001). *Delis-Kaplan Executive Function System*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Egeland, J. y Fallmyr, O. (2011). Confirmatory Factor Analysis of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF): Support for a distinction between Emotional and Behavioral Regulation. *Child Neuropsychology*, 16(4), 326-337. doi: 10.1080/09297041003601462.
- García, T., Álvarez-García, D., Cueli, M., González-Castro, P. y Álvarez, L. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Funcionamiento Ejecutivo para Familias (EFE-F). *Trabajo enviado para su publicación*.
- García, T., Rodríguez, C., González-Castro, P. Álvarez, D., Cueli, M.

- y González-Pienda, J. A. (2013). Funciones ejecutivas en niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y Dificultades Lectoras. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 13(2), 179-194.
- García-Viedma, R., Pérez-Hernández, E. y Fernández-Guinea, S. (2008). Modelos atencionales y educación. *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 125-138.
- Garon, N., Bryson, S. E. y Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31-60.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. y Kenworthy, L. (2000). *BRIEF: Behavior Rating Inventory of Executive Function professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Gioia, G. A., Kenworthy, L. y Isquith, P. K. (2010). Executive function in the real world: BRIEF lesson from Mark Ylvisaker. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 25(6), 433-439.
- Golden, C. J. (1974). Effect of differing number of colors on the Stroop Color and Word Test. *Percept Mot Skills*, 39, 1067-1070.
- Goulden, L. y Silver, C. H. (2009). Concordance of the Children's Executive Functions Scale with established tests and parent rating scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 1-13. doi: 10.1177/0734282909335574.
- Heaton, R. K., Chelune, G. J., Talley, J. L., Kay, G. G. y Curtis, G. (1993). *Wisconsin Card Sorting Test (WCST). Manual revised and expanded*. Odessa: Psychological Assessment Resources Inc.
- Holmes, J., Gathercole, S. E., Placc, M., Alloway, T. P., Elliott, J. G. y Hilton, K. A. (2010). The diagnostic utility of executive function assessments in the identification of ADHD in children. *Child and Adolescent Mental Health*, 15(1), 37-43. doi: 10.1111/j.1475-3588.2009.00536.x.
- Huizinga, M. y Smidts, D. P. (2011). Age-related changes in executive function: A normative study with the Dutch version of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). *Child Neuropsychology*, 17(1), 51-66. doi:10.1080/09297049.2010.509715.
- Kobayashi, H. y Kobayashi, H. (2007). Study of the behavioural assessment of the dysexecutive syndrome (BADs) in school-aged children. *Journal of Saitama University*, 56, 49-57.
- Korzeniowski, C. G. (2011). Desarro-

- llo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología. UCA*, 7(13), 7-26.
- Latzman, R. D., Elkovitch, N., Young, J. y Clark, L. (2010). The contribution of executive functioning to academic achievement among male adolescents. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 32(5), 455-462.
- Lee, N. R., Fidler, D. J., Blakeley-Smith, A., Daunhauer, L., Robinson, C. y Hepburn, S.L. (2011). Caregiver report of executive functioning in a population-based sample of young children with Down syndrome. *American Journal of Intellectual Development Disabilities*, 116(4), 290-304.
- LeJeune, B., Beebe, D., Noll, J., Keenealy, L., Isquith, P. y Gioia, G. (2010). Psychometric support for an abbreviated version of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) Parent Form. *Child Neuropsychology*, 16(2), 182-201. doi: 10.1080/09297040903352556.
- Lezak, M., Howieson, D., Bigler, E. y Tranel, D. (2012). *Neuropsychological assessment* (5ª ed.). New York: Oxford University Press.
- Lozano, A. y Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159-172.
- Martínez, R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. y Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959.
- Navarro, M. I. y García-Villamizar, D. A. (2011). Funcionamiento ejecutivo en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: una perspectiva ecológica de los perfiles diferenciales entre los tipos combinado e inatento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(2), 113-124.
- Portellano, J. A., Martínez-Arias, R. y Zumárraga, L. (2009). *ENFEN: evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rodríguez, C., García-Sánchez, J. N., González-Castro, P., Álvarez-García, D., González-Pienda, J. A., Bernardo, A. et al. (2011). TDAH y el solapamiento con las Dificultades de Aprendizaje en escritura. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 37-56.
- Roselli, M., Jurado, M. B. y Matute,

- E. (2008). Las Funciones Ejecutivas a través de la Vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46.
- Ruiz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Stelzer, F. y Cervigni, M. A. (2011). Desempeño académico y funciones ejecutivas en infancia y adolescencia. Una revisión de la literatura. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 148-156.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662.
- Thorell, L. B. y Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33, 536-552.
- Toplak, M. E., Bucciarelli, S. M., Jain, U. y Tannock, R. (2009). Executive functions: performance-based measures and the behavior rating inventory of executive function (BRIEF) in adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child Neuropsychology*, 15(1), 53-72.
- Van der Ven, S. H., Kroesbergen, E. H., Boom, J. y Leseman, P. P. (2013). The structure of executive functions in children: a closer examination of inhibition, shifting, and updating. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 70-87. doi:10.1111/j.2044-835X.2012.02079.x.
- Verdejo-García, A. y Vecchiaro, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235.
- Wilson, K. R., Donders, J. y Nguyen, L. (2011). Self and parent ratings of executive functioning after adolescent traumatic brain injury. *Rehabilitation Psychology*, 56(2), 100-106.

Trinidad García. Becaria predoctoral en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación se centran en el campo de las dificultades de aprendizaje y el TDAH, y procesos estratégicos, ejecutivos y autorregulatorios.

David Álvarez-García. Profesor Ayudante Doctor en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación están en el campo de la convivencia escolar, los problemas de comportamiento y variables asociadas.

Paloma González-Castro. Profesora Titular de la Universidad de Oviedo. Su docencia y su investigación están directamente relacionadas con TDAH, convivencia escolar y estrategias de aprendizaje y de autor-

regulación. Ha publicado numerosos trabajos empíricos en revistas nacionales e internacionales de reconocido prestigio, así como libros y manuales, alguno de ellos utilizado como libro de texto en diferentes universidades españolas.

Luis Álvarez. Catedrático de Psicología de la Educación de la Universidad de Oviedo. Tanto su docencia como su investigación se encuentran vinculadas con TDAH, convivencia escolar y estrategias de aprendizaje y de autorregulación. Ha participado y dirigido proyectos de investigación y ha publicado numerosos trabajos en editoriales y revistas nacionales e internacionales.

Luis Antonio Segurola. Ha sido director y miembro de equipos directivos en centros educativos y de formación. Actualmente es miembro del Servicio de Inspección Técnica Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Principado de Asturias. Sus intereses investigadores se centran en la evaluación de la función ejecutiva y su relación con alteraciones del comportamiento en contextos educativos y la organización escolar.

Agradecimientos. Este estudio ha sido realizado con la ayuda del Programa Severo Ochoa (ref.: BP11-067), de la Fundación para el Fomento en Asturias de la Investigación Científica Aplicada y la Tecnología (FICYT).

Correspondencia. Trinidad García Fernández. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo. Plaza Feijóo, s/n. CP 33003, Oviedo (Asturias - España). Tf.: 985103255 · Fax: 985104144 · Email: garciatrinidad.uo@uniovi.es.

Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura

Relationship between metalinguistic skills and reading acquisition and consolidation

¹María L. Andrés, ¹Sebastián Urquijo, ²José I. Navarro, ²Manuel Aguilar y ¹Lorena Canet

¹Universidad Nacional de Mar del Plata - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, ²Universidad de Cádiz

Resumen

El objetivo de este trabajo fue estudiar la adquisición de las habilidades metalingüísticas conforme los niños avanzan en la escolaridad y determinar la importancia de cada una de las habilidades metalingüísticas en el rendimiento de los procesos de decodificación y comprensión lectora. Nos interesó especialmente el aporte diferencial que realiza la conciencia fonológica, conciencia léxica y conciencia sintáctica a los procesos de decodificación y comprensión lectora en cada etapa de la escolaridad en niños hispanohablantes de 6 a 8 años de edad. Se evaluaron un total de 306 participantes (136 varones y 170 mujeres) de 1º, 2º y 3º año de primaria. Las habilidades metalingüísticas evaluadas fueron conciencia fonológica, conciencia léxica y conciencia sintáctica. Los procesos lectores evaluados fueron decodificación y comprensión lectora. Los resultados mostraron la adquisición progresiva de las habilidades metalingüísticas, así como la importancia de la conciencia fonológica sobre la decodificación en los inicios del aprendizaje lector. Se constató la importancia de la conciencia fonológica y sintáctica en etapas más avanzadas para la comprensión lectora.

Palabras clave: Comprensión lectora, decodificación lectora, género, habilidades metalingüísticas.

Abstract

The target of this work was to study the acquisition of metalinguistic skills as children progress through the school and determine the importance of each metalinguistic ability in performance decoding and reading comprehension process. We were particularly interested in the contribution made by each differential skill to the processes of reading decoding and reading comprehension at each stage of schooling in Spanish-speaking children. Participants were first, second and third graders from private and public schools in Argentina, with an age range of 6 to 8. A total of 306 children (170 girls and 136 boys) participated in the first metalinguistic reading skills assessment. The metalinguistic abilities assessed were phonological awareness, lexical awareness and syntactic awareness. The reading processes evaluated were reading decoding and reading comprehension. Results showed a progressive acquisition of these skills, as well as the importance of phonological awareness in early reading decoding. Lexical and syntactic awareness were also important in consolidating reading.

Keywords: Gender, metalinguistic, reading, reading comprehension, reading decoding.

La lectura es una actividad compleja resultante de la interacción de procesos cognitivos de muy diferente nivel, cuya finalidad es decodificar un mensaje escrito y obtener información a partir de él (Vaessen, Bertrand *et al.*, 2010). La perspectiva cognitiva sobre la lectura asume que esta actividad se realiza por un procesamiento en distintos niveles, desde procesos básicos de percepción de grafemas, decodificación grafema-fonema, reconocimiento de palabras, asignación de funciones sintácticas a las palabras que componen la oración, hasta procesos de mayor nivel como la integración del significado de las oraciones que forman un texto y la realización de inferencias sobre información implícita (Van den Broeck, Geudens y Van den Bos, 2010).

Uno de estos procesos básicos, la decodificación lectora, se refiere tanto a la lectura de palabra aislada como, a la traducción de una cadena de letras en un código fonológico. A medida que el alumnado desarrolla su conocimiento ortográfico de las palabras, el mecanismo de decodificación fonológica se vuelve más “lexicalizado” yendo de su función inicial de transformar letras en sonidos, a descifrar palabras con patrones irregulares al menos en las lenguas de ortografía no transparente (Høien-Tengesdal y Tønnessen, 2011). Una vez que la palabra ha sido decodificada, se produce el acceso al

significado en la memoria a largo plazo y, a medida que avanza la lectura, estas palabras se van relacionando entre sí integrándose en una frase coherente; la integración de diferentes frases conforma el último nivel de la lectura que es el nivel de representación situacional. El reconocimiento de palabras debe realizarse de una manera rápida y automática para liberar recursos atencionales y cognitivos a procesos de mayor complejidad como la comprensión (Perfetti, 2007). Conforme los niños avanzan en la escolaridad, van logrando mayor automaticidad de los procesos léxicos y por ende, capacidad de comprensión textual.

Dentro de las capacidades cognitivas que poseen influencia en la adquisición de la lectura, se encuentran las habilidades metalingüísticas. Se refieren a la reflexión consciente sobre los diferentes niveles del sistema lingüístico (Anderson, 2008). Existen distintas formas de habilidades metalingüísticas que implican diferentes tipos de conocimientos. La conciencia fonológica es la capacidad para representar la información fonológica en forma consciente; involucra un espectro amplio de habilidades para identificar aspectos sonoros del lenguaje oral, que comienzan operando sobre unidades sonoras mayores –tales como la detección de rimas o la segmentación de sílabas– y continúan con la toma de conciencia sobre la es-

estructura fonémica de las palabras. La conciencia léxica es la capacidad de aislar las palabras que componen una oración y de reconocer qué palabras cortas están formando otra palabra más larga. La conciencia sintáctica implica la habilidad para manipular y reflexionar de modo explícito sobre los aspectos sintácticos del lenguaje, y de ejercer un control consciente sobre la aplicación de las reglas gramaticales. Estas habilidades metalingüísticas se incrementan gradualmente y resultan de suma importancia para el éxito del aprendizaje lector (Aguilar et al., 2010; Defior, 2008; De Barbieri y Coloma, 2004; Jiménez y Ortiz, 2000). Por ejemplo, en el clásico estudio longitudinal de Tunmer, Herriman y Nesdale (1988) en donde se examinó el rol de las habilidades metalingüísticas en los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura, se demostró cómo en las etapas iniciales de este aprendizaje, la habilidad metalingüística ayuda a los niños a descubrir el principio alfabético y que cierto nivel mínimo de conciencia fonológica parece ser necesario para la decodificación lectora.

Sin embargo, resta aclarar cuál es el papel que estas habilidades pueden tener en los procesos de comprensión lectora ya que las explicaciones de las destrezas de lectura a partir de las habilidades metalingüísticas es un tema complejo que requiere mayor desarrollo para esclarecer el papel de estas

habilidades (Defior, 2008). A su vez, se ha afirmado que la capacidad metalingüística de los niños puede mejorar y tornarse más compleja debido al aprendizaje lector que se adquiere durante la escolaridad (Defior, Jiménez-Fernández y Serrano, 2009), por lo que resulta interesante la exploración de la adquisición progresiva de estas habilidades.

La conciencia fonológica tiene la habilidad de provocar un mayor poder predictivo del éxito lector (Yesildagli, 2011). En un grupo de niños de habla hispana Jiménez y Ortiz (2000), estudiaron la importancia del conocimiento fonológico y del conocimiento general acerca del lenguaje escrito para el aprendizaje de la lectura con alumnado entre 5 y 6 años. Los resultados obtenidos mostraron la existencia de una relación entre conocimiento fonológico y aprendizaje de la lectura. Otros estudios (Gravenstede, 2009) han destacado el aporte diferencial de la conciencia fonológica y la conciencia sintáctica en la predicción de la adquisición de la decodificación lectora y la comprensión lectora. Demont y Gombert (1996) investigaron la relación entre ambas habilidades metalingüísticas y dos componentes de la lectura (decodificación lectora y conciencia léxica) utilizando un diseño longitudinal y encontraron que la conciencia fonológica predecía las habilidades de decodificación lectora

y la conciencia sintáctica predecía la comprensión lectora. Si bien varios estudios han explorado estas relaciones, muchos de ellos están basados en niños de habla inglesa, portuguesa y francesa o en niños a partir de los 8 a 11 años de edad (Cain, 2007), pero pocos han tomado en cuenta niños hispanohablantes desde los 6 años de edad. El estudio con niños hablantes del español resulta interesante ya que nuestro sistema de escritura posee transparencia en la correspondencia grafema-fonema y esto constituye un factor facilitador de la adquisición de las habilidades de lectoescritura.

A partir de lo anterior, se plantean las siguientes preguntas: ¿Las habilidades metalingüísticas se incrementan gradualmente conforme el niño avanza en la escolaridad? ¿Cuál es el aporte que realiza cada habilidad metalingüística a los procesos de comprensión lectora en cada etapa de la escolaridad en niños hispanohablantes de 6 a 8 años de edad?

Considerando estas preguntas, el interés de este trabajo es estudiar la adquisición progresiva de las habilidades metalingüísticas y las relaciones entre éstas y la comprensión lectora. Se espera observar un incremento progresivo de las capacidades metalingüísticas conforme el niño avanza en la escolaridad y un patrón de asociaciones entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora que

varía conforme los niños avanzan en la escolaridad. Específicamente, una importancia mayor al inicio del aprendizaje lector de las habilidades de conciencia fonológica y conciencia léxica y una relevancia mayor de conciencia sintáctica en los niños mayores. El objetivo a largo plazo de esta investigación es contribuir a la elaboración de diseños de intervención educativa que tengan en cuenta las interacciones entre estos procesos.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 306 niños (136 varones y 170 mujeres) con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años de escuelas de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata, Argentina, divididos en tres grupos: primer curso ($G1$; $n = 112$, $M = 6,87a$, $DE = 0,29$), segundo curso ($G2$; $n = 102$, $M = 7,84a$, $DE = 0,28$) y tercer curso ($G3$; $n = 93$, $M = 8,91a$, $DE = 0,35$) (tabla 1). La selección de los establecimientos educativos se realizó mediante una invitación a participar de la investigación a diferentes escuelas de la ciudad. La selección de los alumnos participantes del estudio se llevó a cabo mediante un muestreo aleatorio simple con reposición de elementos.

Tabla 1

Distribución de los participantes según curso escolar, género y edad.

Año Escolar	N	Niños (%)	Niñas (%)	Media edad	DE
1	112	53 (47,3)	59 (52,7)	6,87	0,29
2	102	41 (40,6)	60 (59,4)	7,84	0,28
3	93	42 (45,2)	51 (54,8)	8,91	0,35

Instrumentos

Las habilidades metalingüísticas evaluadas fueron conciencia fonológica, conciencia léxica y conciencia sintáctica. Los procesos lectores evaluados fueron decodificación lectora y comprensión lectora. Se diseñó una *Prueba de Conciencia Sintáctica (PCS)* (Andrés, Canet y García, 2010) y se utilizaron diferentes pruebas de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil –ENI– (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís, 2007). Los autores aplicaron la batería a un grupo de 30 niños en dos ocasiones con un intervalo de nueve meses e informan la fiabilidad test-retest para cada prueba. Algunas pruebas de la ENI requieren cierto grado de subjetividad para su calificación, por lo que los autores han calculado coeficientes de entre evaluadores. A continuación se presenta la descripción de cada prueba con la información sobre los valores de los coeficientes test-retest y de fiabilidad entre evaluadores si corresponde entre paréntesis.

1. La conciencia fonológica fue eva-

luada con las pruebas de:

Síntesis fonémica: Se le dicen al niño oralmente los sonidos constitutivos de una palabra y el niño debe decir la palabra que conforman. Se presentan ocho palabras y se da 1 punto por cada palabra identificada correctamente (fiabilidad test-retest $r = .48$).

Conteo de sonidos: Evalúa la capacidad del niño para aislar y contar los fonemas que integran una palabra. Se le pide al niño que cuente los sonidos que integran cada una de las ocho palabras presentadas. Se da 1 punto por cada palabra correctamente segmentada en los sonidos que la integran (fiabilidad test-retest $r = .24$).

Deletreo: Evalúa la capacidad del niño para deletrear ocho palabras. Se otorga 1 punto por cada palabra deletreada correctamente (fiabilidad test-retest $r = .69$).

2. La conciencia léxica fue evaluada con la prueba de:

Conteo de palabras: Esta prueba evalúa la capacidad del niño para contar las palabras dentro de

una oración. Se lee al niño una serie de 8 oraciones de longitud creciente (desde la primer oración de tres palabras hasta la última oración de diez palabras) y se le pide que cuente cuántas palabras conforman cada oración. Se otorga 1 punto por cada respuesta donde el niño identifique correctamente el número de palabras dentro de cada oración (fiabilidad test-retest $r = .27$).

3. Para evaluar la conciencia sintáctica se diseñó una *Prueba de Conciencia Sintáctica (PCS)* (Andrés, Canet y García, 2010) que consiste en leerle una serie de oraciones gramaticalmente incorrectas y pedirle que detecte y corrija esos errores. Se presentan 20 ítems y el acierto se califica con 1 punto; el desacierto, con 0 y los aciertos parciales, 0,5. El coeficiente *alpha* para esta prueba fue de 0.90.
4. La decodificación lectora se evaluó con la prueba de:

Lectura de no palabras: Se presentan 8 palabras que no tienen significado y se le pide que las lea en voz alta. Se otorga 1 punto por cada palabra correctamente leída (fiabilidad test-retest $r = .39$).

5. La evaluación de la comprensión lectora se realizó mediante las pruebas de:

Comprensión de la lectura de oraciones: Se muestra al niño una

lista de 10 consignas escritas para que señale determinados dibujos de coches y aviones de diferentes colores y tamaños. Se le pide que lea las consignas en voz alta y luego las ejecute. Se otorga 1 punto por cada consigna correctamente ejecutada (fiabilidad test-retest $r = .28$;). Se administró sólo si el niño demostraba haber podido leer la mitad o más de las sílabas, palabras y no palabras en las pruebas anteriores de lectura de sílabas, lectura de palabras y lectura de no palabras. Esta prueba contiene un indicador de precisión de la lectura de las oraciones; se califica con 1 punto cada oración correctamente leída y con 0 puntos cada oración en la que ha cometido al menos un error en la lectura. La calificación máxima posible de este indicador es 10 y la mínima es 0.

Comprensión de la lectura de un texto en voz alta: Se presenta un cuento y se pide que lo lea en voz alta y luego se le hacen 4 preguntas de comprensión. Cada pregunta se califica con 2 puntos si es respondida correctamente, con 1 punto si las respuestas son parcialmente correctas y con 0 puntos cualquier otra respuesta. El puntaje máximo posible es 8 (fiabilidad test-retest $r = .25$; fiabilidad entre evaluadores $r = .95$). Se adminis-

tra un cuento para niños de 5 a 6 años de edad y otro texto diferente para niños de 7 a 16 años de edad.

Comprensión de la lectura silenciosa de un texto: Se pide que lea un texto narrativo en silencio. Luego, se le hacen 4 preguntas de comprensión. El criterio de calificación es similar al descrito en la prueba anterior. El puntaje máximo posible es 8 (fiabilidad test-retest $r = .49$; fiabilidad entre evaluadores $r = .91$). Tanto en esta prueba como en la anterior el texto se dejaba a la vista del niño y se administraron sólo si el niño demostraba haber podido leer la mitad o más de la mitad de las sílabas, palabras y no palabras en las pruebas anteriores de lectura de sílabas, lectura de palabras y lectura de no palabras.

Procedimiento

La evaluación se realizó de forma individual en una sala de la institución escolar destinada para tal fin. Cada sesión de evaluación tenía una duración de unos 65 minutos y era realizada por psicólogos entrenados en la administración de las pruebas. Los padres dieron su consentimiento para la participación de sus hijos en la investigación y la evaluación se realizó con el asentimiento del niño a participar.

Análisis de los datos. Se constru-

yó un índice de conciencia fonológica que incluyó la suma de los rendimientos en las pruebas de síntesis fonológica, conteo de sonidos y deletreo ($\alpha = .82$); las tres pruebas son consideradas tareas que implican la conciencia fonológica (Torgesen y Mathes, 2002). Para comparar las diferencias en los rendimientos entre primer, segundo y tercer curso en habilidades metalingüísticas se utilizaron pruebas de contrastes de medias paramétricas y no paramétricas según la distribución de las muestras. Para describir las relaciones de las habilidades metalingüísticas con el rendimiento de los participantes en comprensión lectora en cada curso escolar, se realizaron correlaciones parciales controlando la variable decodificación lectora.

Resultados

Se presentan a continuación los estadísticos descriptivos para cada una de las variables bajo estudio. Se observaron incrementos en todas las medias conforme los participantes están en cursos escolares superiores (tabla 2).

Se exploró la existencia de diferencias entre los rendimientos en habilidades metalingüísticas de los distintos cursos. Las muestras presentaron una distribución normal para la variable conciencia fonológica (Z de Kolmo-

Tabla 2

Descriptivos de cada variable en los diferentes cursos.

Curso escolar		M	DE	Mín	Máx
1°	Lectura de no palabras	6,19	2,24	0	11
	Comprensión de la lectura de oraciones	5,49	2,77	0	10
	Comprensión de la lectura de un texto en voz alta	4,06	2,72	0	8
	Comprensión de la lectura silenciosa de un texto	1,62	1,70	0	8
	Conciencia Fonológica	11,58	4,76	2	21
	Conciencia Léxica	3,11	2,50	0	8
	Conciencia Sintáctica	15,28	3,27	6	20
2°	Lectura de no palabras	7,61	,721	5	10
	Comprensión de la lectura de oraciones	7,92	1,73	2	10
	Comprensión de la lectura de un texto en voz alta	4,25	1,81	0	8
	Comprensión de la lectura silenciosa de un texto	2,93	1,77	0	8
	Conciencia Fonológica	15,11	4,40	3	23
	Conciencia Léxica	5,48	2,31	0	8
	Conciencia Sintáctica	16,26	3,31	1	20
3°	Lectura de no palabras	7,46	,84	5	8
	Comprensión de la lectura de oraciones	8,29	1,42	4	10
	Comprensión de la lectura de un texto en voz alta	5,37	1,38	1	8
	Comprensión de la lectura silenciosa de un texto	3,66	2,22	0	8
	Conciencia Fonológica	16,39	3,92	4	22
	Conciencia Léxica	5,73	1,86	0	8
	Conciencia Sintáctica	18,55	1,42	15	20

gorov-Smirnov = .076; $p > .05$) por lo que se utilizó ANOVA de un factor con contrastes post-hoc. Las muestras no presentaron una distribución normal en las variables de conciencia léxica y conciencia sintáctica (Z de Kolmogorov-Smirnov = .144; $p < .01$ y Z de Kolmogorov-Smirnov = .149; $p < .01$ respectivamente) por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis con contraste de U

de Mann-Whitney utilizando la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de errores tipo I ($p < .017$ para las tres comparaciones dos a dos en los tres cursos escolares).

Se observaron diferencias significativas entre los cursos en las medias de conciencia fonológica ($F = 33.54$; $p < .001$). Las diferencias se presentaron entre el primero y segundo curso (*Diferencia de Medias* = -3.53; $p < .001$)

y entre primero y tercer curso (*Diferencia de Medias* = -4.81; $p < .001$); exceptuando segundo y tercer curso donde las diferencias fueron leves y no significativas (*Diferencia de Medias* = 1.27; $p = .085$). También se observaron diferencias significativas entre los cursos en las medias de conciencia léxica y conciencia sintáctica ($X^2_{(2gl)} = 66.78$; $p < .001$ y $X^2_{(2gl)} = 26.50$; $p < .001$). Las diferencias se ubicaron entre primer y segundo curso (*U de Mann-Whitney* = 2665.5; $p < .001$) y entre primer y tercer curso (*U de Mann-Whitney* = 2179.5; $p < .001$) para conciencia léxi-

ca y entre primer y tercer curso (*U de Mann-Whitney* = 259.5; $p < .001$) y segundo y tercer curso para conciencia sintáctica (*U de Mann-Whitney* = 235; $p < .001$). Las diferencias fueron leves y no significativas entre segundo y tercer curso (*U de Mann-Whitney* = 4609.5; $p = .821$) en conciencia léxica y entre primero y segundo curso (*U de Mann-Whitney* = 670; $p = .088$) en conciencia sintáctica.

Para analizar la asociación de cada habilidad metalingüística con la comprensión lectora, se realizó una correlación parcial controlando la in-

Tabla 3

Correlaciones parciales entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora para cada curso escolar

Curso escolar	Variable de control		Comprensión de la lectura de oraciones	Comprensión de la lectura de un texto en voz alta	Comprensión de la lectura silenciosa de un texto
1°	Lectura de no palabras	Conciencia Fonológica	.009	.399**	.125
		Conciencia Léxica	.253*	.506**	-.028
		Conciencia Sintáctica	.093	.239	.109
2°	Lectura de no palabras	Conciencia Fonológica	.082	.294*	.154
		Conciencia Léxica	.042	.302*	-.024
		Conciencia Sintáctica	.083	-.007	.207
3°	Lectura de no palabras	Conciencia Fonológica	-.062	.224	-.158
		Conciencia Léxica	.089	.317*	.044
		Conciencia Sintáctica	.090	.316*	.166

* La correlación es significativa al nivel 0.05

** La correlación es significativa al nivel 0.01

fluencia de la variable decodificación lectora (tabla 3).

La variable conciencia fonológica presentó correlaciones significativas y positivas con pruebas de comprensión lectora en primer y segundo curso. Luego, la conciencia léxica tuvo un patrón de asociaciones similares y además presentó asociaciones con comprensión lectora en tercer curso. Finalmente, la conciencia sintáctica sólo presentó una relación significativa y positiva con comprensión lectora en el tercer curso.

Discusión

El objetivo de este trabajo fue mostrar la adquisición progresiva de habilidades metalingüísticas conforme los niños avanzan en la escolaridad, así como determinar la influencia de cada habilidad metalingüística en el desempeño de los procesos lectores de comprensión lectora, conforme el niño avanza en la escolaridad. Los resultados mostraron que los participantes de años escolares superiores presentan rendimientos mayores en todas las pruebas que evalúan capacidades metalingüísticas. Esto ofrece soporte a las posturas interactivas que sostienen una relación recíproca entre la adquisición de la lectoescritura y el desarrollo de habilidades fonológicas (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcal-

de, 2011; Coloma y De Barbieri, 2007; Jiménez, Venegas y García, 2007) y de conciencia sintáctica (Cain, 2007) al mostrar el impacto de la escolarización en el rendimiento de las tareas que involucran dichas habilidades (Baumert, Becker, Neumann y Nikolova, 2010). Las medias de conciencia sintáctica, por su parte, se diferencian significativamente entre primero y segundo curso. Este análisis permitiría dar cuenta de que entre los grupos de alumnado que ya tienen la decodificación automatizada, no se presentan diferencias en los rendimientos de conciencia fonológica y léxica. Por su parte, las medias de conciencia sintáctica resultaron significativamente diferentes entre los grupos que ya poseen un relativo nivel de automaticidad en la decodificación.

Lo anterior guarda relación con el análisis de la asociación entre cada habilidad metalingüística y comprensión lectora. La conciencia fonológica presenta mayor importancia en el rendimiento en comprensión lectora al inicio del aprendizaje lector y su importancia va disminuyendo conforme el aumento del año escolar y cobran mayor influencia las variables de conciencia léxica y conciencia sintáctica en el rendimiento en comprensión lectora, especialmente la conciencia sintáctica en tercero. En esta dirección, nuestros resultados son consistentes con los encontrados por Demont y Gombert (1996) en su estudio longitudinal, en

el sentido de que las habilidades de conciencia sintáctica presenta relaciones más estrechas con la comprensión lectora con el progreso en la escolaridad. La automatización creciente de la decodificación lectora libera recursos para la comprensión lectora (Perfetti, 2007), cuyo desempeño es mayor en los años escolares superiores y resulta influenciada por las capacidades de conciencia sintáctica. Distintos estudios, muestran que las habilidades de conciencia sintáctica guardan relaciones con la comprensión lectora (Cain, 2007; Mokhtari y Thompson, 2006). Algunos autores atribuyen esta contribución de la conciencia sintáctica a la comprensión lectora al papel facilitador de la conciencia sintáctica en el monitoreo de la comprensión, especialmente en la integración textual (Tunmer, 1990). Sin embargo, otros

consideran que esta relación está mediada por las capacidades de vocabulario y memoria (Plaza y Cohen, 2003) por lo que, si bien nuestros resultados presentan una relación entre conciencia sintáctica y comprensión lectora, futuros estudios serían necesarios para determinar el papel mediador de variables como vocabulario, memoria, inteligencia e incluso monitoreo con niños hispanohablantes, considerando muestras mayores de participantes en cada año escolar.

Esperamos que los resultados de este estudio ayude a comprender la naturaleza de las relaciones entre las habilidades metalingüísticas y la adquisición de la lectura y sirva para la implementación de programas de intervención destinados a promover la adquisición exitosa de la lectoescritura.

Referencias

- Aguilar, M., Navarro, J. I., Menacho, I., Alcalde, C., Marchena, E. y Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22, 436-442.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J. I. y Menacho, I. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31, 96-105. doi: 10.1016/S0214-4603(11)70177-2.
- Anderson, J. (2008). Metacognition and good language learners. Language teaching library. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners, Language teaching library* (pp. 99-109). New York: Cambridge University Press.
- Andrés, M. L., Canet, L. y García, A.

- (2010). Conciencia sintáctica en niños. *Revista Evaluación Psicológica*, 9, 199-210.
- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M. y Nikolova, R. (2010). Do academic tracks with specific curricular profiles accelerate the development of achievement in reading, mathematics, and English literacy? *German Journal of Educational Psychology*, 24, 5-22. doi: 10.1024/1010-0652.a000001.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, 679-694. doi: 10.1017/S0142716407070361.
- Coloma C. J. y De Barbieri, Z. (2007). Trastorno fonológico y conciencia fonológica en preescolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27, 67-73. doi: 10.1016/S0214-4603(07)70075-X.
- De Barbieri, Z. y Coloma, C. J. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24, 156-163.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 333-345. doi: 10.1174/021037008785702983.
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G. y Serrano, F. (2009). Complexity and lexicality effects on the acquisition of Spanish spelling. *Learning and Instruction*, 19, 55-65. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.01.005.
- Demont, E. y Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315-332. doi: 10.1111/j.2044-8279.1996.tb01200.x.
- Gravenstede, L. (2009). Phonological awareness and decoding skills in deaf adolescents. *Deafness and Education International*, 11, 171-190.
- Høien-Tengesdal, I. y Tønnessen, F. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 93-103. doi: 10.1111/j.1467-9450.2010.00856.x.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37-46.
- Jiménez, J. E., Venegas, E. y García, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños

- y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica? *Infancia y Aprendizaje*, 30, 73-86. doi: 10.1174/021037007779849691.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación neuropsicológica infantil (ENI). Manual de Aplicación*. México: El Manual Moderno.
- Mokhtari, K. y Thompson, B. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders'. *Reading Research and Instruction*, 46, 73-96. doi: 10.1080/19388070609558461.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383.
- Plaza, M. y Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition*, 53, 287-292. doi: 10.1016/S0278-2626(03)00128-3.
- Torgesen, J. K. y Mathes, P. G. (2002). *Assessment and instruction in phonological awareness* (2ª ed.) Tallahassee, FL: Florida Department of Education.
- Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 95-115.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L. y Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Vaessen, A. A., Bertrand, D., Toth, D., Csepe, V., Faisca, L., Reis, A. y Bloomer, L. (2010). Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 102, 827-842. doi: 10.1037/a0019465.
- Van den Broeck, W., Geudens, A. y van den Bos, K. P. (2010). The non word-reading deficit of disabled readers: A developmental interpretation. *Developmental Psychology*, 46, 717-734. doi: 10.1037/a0019038.
- Yesil-Dagli, U. (2011). Predicting ELL students' beginning first grade English oral reading fluency from initial kindergarten vocabulary, letter naming, and phonological awareness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 15-29. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.06.001.

María Laura Andrés. Mg. en Psicología Educación y Desarrollo (Universidad de Cádiz, España). Doctoranda en Programa de Doctorado en Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Maestranda en Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid, Argentina-España). Docente en Psicología Cognitiva en Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET (Argentina).

Sebastián Urquijo. Doctora en Psicología (Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, Brasil). Profesor Adjunto en Psicología Cognitiva y en Teorías del Aprendizaje en Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET (Argentina).

José I. Navarro Guzmán. Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Cádiz. Ha publicado recientemente en colaboración con otros autores, los libros *Psicología del Desarrollo para Docentes* y *Psicología de la Educación para Docentes* (Ed. Pirámide) y diferentes artículos sobre los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje matemático temprano. Participa en un grupo de investigación sobre dificultades de aprendizaje.

Manuel Aguilar Villagrán. Profesor Titular de Psicología, Evolutiva y de la Educación y docente de la asignatura *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Es coordinador del Master “Intervención Psicológica en Contextos de Riesgo”, y miembro del grupo de investigación HUM-634. Su línea de investigación principal se centra en el desarrollo de las habilidades matemáticas temprana y sus dificultades, en este sentido ha publicado artículos sobre resolución de problemas aritméticos, desarrollo del sentido numérico y pruebas de evaluación matemática temprana.

Lorena Canet Juric. Doctora en Psicología (Universidad Nacional de San Luis, Argentina). Maestranda en Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid, Argentina-España). Docente en Psicología Cognitiva en Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Investigadora Asistente Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET (Argentina).

Correspondencia. José I. Navarro. Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz. 11510 Puerto Real (Cádiz), España. Tf.: 956016217 • Fax: 956016253 • Email: jose.navarro@uca.es

Habilidades psicolingüísticas del alumnado inmigrante

Psycholinguistic skills of immigrant pupils

María José Godoy Merino, Juan Manuel Moreno Manso,
Ángel Suárez Muñoz y María Elena García-Baamonde Sánchez

Universidad de Extremadura

Resumen

El estudio analiza las habilidades psicolingüísticas del alumnado inmigrante en la etapa de Educación Primaria. Se evalúan pormenorizadamente los diferentes componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática), con la finalidad de determinar la relación entre la competencia psicolingüística del alumnado y la consecución de los objetivos académicos. La muestra está compuesta por un total de 326 alumnos de origen inmigrante de edades comprendidas entre los 6 y 12 años, escolarizados en centros públicos. Para la evaluación de las habilidades psicolingüísticas se utiliza la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial. Los resultados ponen de manifiesto un nivel de dominio psicolingüístico inferior a lo esperado. Todos los componentes del lenguaje se encuentran afectados, siendo mayores las repercusiones en morfología y sintaxis. El alumnado inmigrante, en ausencia de dominio formal de las estructuras de la lengua, aplica todo su interés y esfuerzo en el ámbito de los contenidos y significados.

Palabras clave: Habilidades lingüísticas, inmigración, escolarización, competencia lingüística, intervención.

Abstract

This study analyses the psycholinguistic skills of immigrant pupils in Primary Education. A detailed evaluation is carried out of the different language areas (morphology, syntax, semantics and pragmatics), in order to determine the relationship between the pupils' psycholinguistic competence and the achievement of academic aims. The sample is made up of a total of 326 immigrant pupils, between the ages of 6 and 12, attending state schools. The 'Objective Language Criteria Test' has been used to evaluate the psycholinguistic skills. The results show a psycholinguistic level of dominion inferior to what may be expected. All the components of the language are affected, but the greatest repercussions are in morphology and syntax. Immigrant pupils, lacking a formal dominion of the structures of the language, apply all their effort and interest to the sphere of content and meaning.

Keywords: Linguistic skills, immigration, schooling, linguistic competence, intervention.

La diversidad cultural en las aulas no es un problema nuevo en nuestra sociedad. Las minorías étnicas llevan presentes muchos años en los centros educativos. Cada día es más frecuente encontrar en la escuela un abundante grupo de alumnos de nacionalidades diferentes, que necesitan aprender nuestra lengua para lograr la adaptación personal, social y escolar.

El aprendizaje de una lengua es un complejo proceso en el que el entorno y el proceso de imitación desempeñan un papel importante. Cuando un niño llega a la escuela, este primer proceso de aprendizaje de su lengua materna ya se encuentra adquirido. Sin embargo, no es así en el caso del alumnado inmigrante (Serrano, Puyuelo y Salavera, 2012).

Esta realidad añade un poco más de complejidad a la ya de por sí difícil vida de las aulas, por cuanto surgen nuevos problemas de comunicación y dificultades de acceso al currículo, lo que conlleva elementos nuevos en relación con las funciones que tanto los profesores como los maestros desempeñan en los ambientes educativos.

Existen estudios entre los que destacan los de Huguet, Navarro y Janés (2007), Fullana, Besalú y Vila (2003), Montes (2002), Siguan (1998) o Serra (1997), donde se demuestran que los resultados académicos del alumnado inmigrante son más bajos que los del alumnado autóctono. La OCDE

(2002) también se suma a esta afirmación, generalizándola a casi todos los países miembros y ratificándolo nuevamente en el informe PISA realizado en 2009. Es decir, el alumno inmigrante tiene problemas con la lengua de la escuela en la mayoría de los países del mundo occidental donde se instalan, y tardan bastante tiempo en solucionarlos (Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke y Eckhardt, 2012). Una de las explicaciones a la que se atribuye este fracaso es a la falta de habilidades lingüísticas del alumnado extranjero para hacer frente al currículo educativo del país de acogida (Vila, 2006).

Huguet (2009) señala que la literatura sobre la escolarización de los alumnos inmigrantes ha puesto de manifiesto decepcionantes resultados a nivel de lenguaje y un elevado fracaso escolar de los mismos. Esta misma idea ha sido defendida por autores como Cummins (2000). Trabajos como el de Serra (1997) con escolares no-catalanoparlantes y extracomunitarios, confirman que el alumnado inmigrante, consigue niveles de conocimiento lingüístico y matemático muy pobres. Estas dificultades que se producen en el uso del lenguaje condicionan indiscutiblemente los resultados inferiores en todo el conjunto de aprendizajes, traducándose en fracaso escolar, y superando en este sentido a sus pares autóctonos (Navarro y Huguet, 2006; Vila, 2006).

Son muchas, por tanto, las investigaciones que señalan que el fracaso escolar es una de las características del alumnado inmigrante, incidiendo fundamentalmente en los alumnos que se incorporan al sistema escolar con posterioridad a la obligatoriedad de nuestro sistema educativo. Actualmente, la tipología lingüística de las aulas dista mucho de la uniformidad de hace escasos años y, en estas condiciones, en el caso de los escolares provenientes de la inmigración, los requerimientos teóricos de los programas de inmersión lingüística son difícilmente alcanzables: homogeneidad lingüística del alumnado, voluntariedad de las familias y profesorado bilingüe (Huguet, 2009).

El lenguaje es un instrumento base para la de adquisición de aprendizajes, constituyendo el objetivo central de la educación de este alumnado. Conscientes de este hecho, como señalan Navarro y Huguet (2010), el profesorado suele resaltar lo determinante que resulta el dominio de la lengua de uso escolar en el éxito o fracaso de este alumnado, realizando múltiples esfuerzos que en ocasiones no responden a las expectativas ni al tiempo dedicado para ello. Pero también es cierto que entre el propio profesorado existen creencias en relación al aprendizaje de este alumnado, que condicionan la respuesta educativa. Navarro y Huguet (2006) destacan la tendencia

a pensar que los niños inmigrantes escolarizados en los primeros cursos aprenden la lengua de una forma natural por simple inmersión en el sistema escolar y sin necesidad de actividades ni programas específicos.

Otra de las dificultades existentes entre los profesionales de la educación en lo que se refiere a la escolarización de este alumnado es que en la mayoría de las ocasiones el docente no domina la lengua materna del alumno inmigrante, debido entre otras cosas a la gran diversidad lingüística existente.

Por otra parte, el hecho de que el alumno inmigrante se encuentre en una situación de inmersión, en la que pueden oír y practicar la lengua objeto de estudio valiéndose de diversas estrategias, supone un apoyo del entorno que no siempre es aprovechado como recurso educativo válido por el profesorado, que se atiene en muchas ocasiones escrupulosamente a los contenidos que aparecen en el currículo o en los libros de texto.

La escolarización de los alumnos inmigrantes requiere una respuesta educativa inmediata. Sólo la evolución en el aprendizaje, lo más homogénea y similar entre todo el alumnado, podrá garantizar un clima escolar positivo, integrador y socializador acorde con la escuela inclusiva. Pero para ello, es necesario reorientar la tarea que llevan a cabo los profesores de apoyo, los orientadores y los maestros especialis-

tas (Moreno, Godoy, Suárez y García-Baamonde, 2013).

A la vista de todos estos planteamientos se hace necesario un conocimiento pormenorizado de los niveles de lenguaje castellano que presenta el alumnado inmigrante y que se le ofrece como instrumento de comunicación, integración y socialización en los centros escolares donde realizan sus estudios primarios. Este idioma es el que utiliza el profesorado y el resto de compañeros para comunicarse e intercambiar experiencias y conducir los procesos de aprendizaje. Por eso, es fundamental conocer cuáles son las carencias y también los dominios que presenta este alumnado para, reduciendo unas y potenciando otras, dotarles lo antes posible de una herramienta tan elemental como la lengua.

Por todo esto, nuestra investigación analiza la competencia comunicativa del alumnado inmigrante en la etapa Primaria de su escolarización, analizando pormenorizadamente los diferentes componentes lingüísticos (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) con la finalidad de dar a conocer al profesorado las dificultades lingüísticas de este alumnado para poder trabajarlas adecuadamente, teniendo en cuenta que son escasas las investigaciones al respecto.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por un total de 326 alumnos de origen inmigrante, escolarizados todos ellos en centros públicos, de los cuales 152 son varones y 174 mujeres. El intervalo de edad que comprende la muestra está entre los 6 y los 12 años.

La procedencia del alumnado evaluado es mayoritariamente marroquí y rumano, siendo escasa en nuestro estudio la representación de alumnos procedente de América del Sur, América Central, Asia y del resto de países europeos, por falta de escolares de estas nacionalidades en nuestras aulas.

Analizamos una muestra representativa de los diferentes colectivos de escolares de origen inmigrante en la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura, entendiendo como alumnos inmigrantes los nacidos fuera del territorio español.

En lo que respecta a la elección del nivel académico, en este caso Educación Primaria, nos hemos basado en la importancia que esta etapa tiene para el desarrollo de las competencias lingüísticas de este alumnado y en la relevancia que a su vez adquiere para el acceso a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Instrumentos

El instrumento utilizado para la evaluación de la competencia lingüística del alumnado fue la versión Screening Revisada de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOCSR) (Puyuelo, Renom, Solanas y Wiig, 2007).

La versión Screening Revisada del BLOC es una prueba destinada a evidenciar si existen dificultades en los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Esta prueba nos permite evaluar el riesgo de que existan problemas de lenguaje a nivel morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Los módulos se han diseñado para verificar el nivel de dominio a partir del 70 % de aciertos.

Este instrumento proporciona una puntuación bruta en relación a los ítems, una puntuación centil y una puntuación transformada en relación a las curvas de desarrollo. Una puntuación centil de 70-100 (nivel superior), indica que el alumno domina la habilidad psicolingüística y puede usarla correctamente; un centil entre 60-70 (nivel de transición); un centil 30-60 (nivel de emergencia); y si es inferior al centil 25-30 (nivel de alarma). La batería ha demostrado ser eficaz para la evaluación del desarrollo lingüístico en diferentes poblaciones (Abad y Uriel, 2007; Moreno, García-Baamon-

de, Blázquez, 2009, 2010, 2012).

La prueba puede ser aplicada a partir de los 5 años de edad para evaluar la expresión y la comprensión del alumnado en los cuatro componentes del lenguaje, tanto cuantitativa como cualitativamente, y es muy útil para el diseño de planes de intervención individualizados y grupales.

Las tareas que lleva a cabo el evaluador para provocar la respuesta del sujeto son las siguientes: denominar dibujos (objetos o acciones), completar frases orales incompletas (generalmente en respuesta a dibujos), producción paralela (formular frases que, a nivel de estructura son similares a las que le propone el evaluador, también en respuesta a dibujos) y lenguaje inducido (el niño debe expresar verbalmente una respuesta ante situaciones que le presentamos en un dibujo).

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en base a los datos proporcionados por la Comunidad Autónoma de Extremadura. El primer paso fue analizar los centros que tenían mayor afluencia de alumnos inmigrantes escolarizados en sus aulas, llevándose a cabo una selección muestral representativa del alumnado inmigrante y contactando con los centros educativos con la finalidad de establecer un calendario para la aplicación de la prueba. Tras mantener

una reunión con los equipos directivos de los centros para informarles del proyecto y pedirles su colaboración, se estableció el calendario de pasación de las pruebas y se comenzó con la evaluación del alumnado.

La administración de la prueba BLOC-SR se realizó de forma individual, en los diez colegios donde el alumnado se encontraba escolarizado. La evaluación de los diferentes componentes lingüísticos duró aproximadamente 1 hora en cada una de los sujetos evaluados, aunque en algunos casos, la actitud de los mismos durante la sesión, dificultó la exploración y se amplió el tiempo de aplicación de la prueba a 1 hora y media. El orden llevado a cabo a la hora de evaluar las competencias lingüísticas fue el siguiente: morfología, sintaxis, semántica y pragmática.

La evaluación del lenguaje fue llevada a cabo por cuatro evaluadores. A fin de garantizar la máxima validez, fiabilidad y objetividad en la recogida de datos. Los evaluadores fueron instruidos con anterioridad en la aplicación del BLOC-SR

Resultados

Los análisis efectuados fueron los siguientes: en primer lugar, realizamos un análisis descriptivo de las competencias lingüísticas del alumnado in-

migrante, con la finalidad de valorar si el nivel de dominio comunicativo del alumnado inmigrante es el adecuado y los componentes lingüísticos más afectados.

A continuación, realizamos el análisis inferencial con la finalidad de analizar las diferencias significativas entre las cuatro habilidades lingüísticas. Para ello, comprobamos en un primer momento si nuestras variables cumplen los requisitos para realizar pruebas paramétricas, utilizando así la prueba de Kolmogorov-Smirnov para demostrar si nuestra distribución es normal dentro de la población, la prueba de Rachas que nos indica si la muestra es aleatoria y la prueba de Levene que presenta si las varianzas son homogéneas. Constatando así que es correcto realizar pruebas paramétricas procedemos a utilizar el ANOVA de un factor para analizar las diferencias significativas en los cuatro componentes del lenguaje atendiendo a la edad del alumnado, y la t de Student para analizar las competencias lingüísticas en función del sexo de los niños.

En la Tabla 1 se recogen los estadísticos descriptivos de las puntuaciones centiles obtenidas en el BLOC-SR en cada una de las habilidades psicolingüísticas que la componen. La puntuación media más elevada se sitúa en la competencia pragmática ($M=37.24$ y $SD=35.12$) y la más baja en morfología ($M=18.94$ y $SD=24.42$). La

Tabla 1

Medias y Desviaciones típicas de las puntuaciones centiles del BLOC-SR.

	M	SD
Morfología	18.94	24.42
Sintaxis	26.44	25.57
Semántica	36.87	33.11
Pragmática	37.24	35.12
Global	25.72	30.43

puntuación media global se sitúa en $M=25.72$ y $SD=30.43$. Los resultados concluyen que todos los componentes lingüísticos están afectados, evidenciándose mayores dificultades en morfología y sintaxis que en semántica y pragmática.

A continuación hemos procedido a distribuir las competencias lingüísticas según el nivel de dominio del

alumnado inmigrante. En la Tabla 2 comprobamos que el nivel de alarma presenta los mayores porcentajes en los cuatros componentes del lenguaje. En el componente morfológico destaca en el nivel de alarma (<25-30) y en el sintáctico el nivel de alarma (<25-30) seguido del de emergencia (30-60). En los componentes semántico y pragmático destaca el nivel de alarma

Tabla 2

Porcentaje de sujetos observados en la aplicación del BLOC-SR.

	Morfología		Sintaxis		Semántica		Pragmática	
	n	%	n	%	n	%	n	%
70-100: nivel superior	22	6.7	25	7.7	69	21.2	85	26.1
60-70: nivel de transición	16	4.9	16	4.9	32	9.8	11	3.4
30-60: nivel de emergencia	39	12.0	70	21.5	59	18.1	68	20.9
< 25-30: nivel de alarma	249	76.4	215	66.0	166	50.9	162	49.7

(<25-30) seguido del nivel superior (70-100).

En cuanto a la relación entre la edad del alumnado inmigrante y las competencias lingüísticas, en la Tabla

3 comprobamos que en todas las competencias el intervalo de edad de 11 a 12 años presenta una mayor puntuación media. A los 6-8 años encontramos las puntuaciones más bajas. Los

niños se sitúan en el nivel de alarma (<25-30) en morfología y sintaxis, mientras que en semántica y pragmática lo hacen en el nivel de emergencia (30-60). Los alumnos situados en los intervalos 9-10 y 11-12 se sitúan en morfología, sintaxis y semántica en el nivel de emergencia. En pragmática,

el 59,56% de los alumnos de 9-10 años se mantienen en el nivel de emergencia. Mientras que el 66,89% del alumnado de 11-12 años se sitúan en el nivel de transición (60-70). Efectuada la ANOVA de un factor comprobamos que existen diferencias significativas en todas las habilidades psicolingüísticas,

Tabla 3

Medias, Desviaciones típicas y ANOVA de un factor en relación a la edad y competencias lingüísticas.

	Edad	M	SD	F
Morfología	6-8 años	22.60	18.63	24.26***
	9-10 años	43.93	19.67	
	11-12 años	48.23	24.57	
	Total	35.67	24.51	
Sintaxis	6-8 años	25.53	21.23	16.92***
	9-10 años	41.73	15.93	
	11-12 años	45.54	19.97	
	Total	35.62	21.66	
Semántica	6-8 años	37.47	18.40	9.68***
	9-10 años	50.55	17.47	
	11-12 años	50.58	18.82	
	Total	44.56	19.95	
Pragmática	6-8 años	39.53	28.14	23.67***
	9-10 años	59.56	21.24	
	11-12 años	66.89	22.16	
	Total	52.11	28.46	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

cas. A mayor edad mayor es la puntuación en dichas competencias.

En cuanto a la relación entre el sexo del alumnado inmigrante y las

competencias lingüísticas, en la Tabla 4 comprobamos que el varón obtiene una menor puntuación media en todos los componentes del lenguaje que la

Tabla 4

Medias, Desviaciones típicas y t de Student en relación al sexo y competencias lingüísticas.

	Sexo	M	SD	t
Morfología	Varón	34.27	26.31	-.69
	Mujer	36.89	22.92	
Sintaxis	Varón	33.59	23.09	-1.13
	Mujer	37.37	20.31	
Semántica	Varón	41.72	20.25	-1.73
	Mujer	47.02	19.46	
Pragmática	Varón	49.77	29.56	-.99
	Mujer	54.13	27.48	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

mujer (M=34,27; M=33,59; M=41,72; y M=49,77 respectivamente). Así mismo, varones y mujeres se sitúan en el nivel de emergencia (30-60) en todos los componentes lingüísticos, aunque son las mujeres las que obtienen porcentajes más altos dentro de este nivel.

Tras efectuar la prueba t de Student para dos muestras independientes comprobamos que no existen diferencias significativas entre los varones y mujeres inmigrantes en relación a las competencias del lenguaje, ya que el estadístico de significación siempre es superior a .05.

En función de los resultados, podemos constatar que sí existen diferencias en las competencias lingüísticas según el intervalo de edad del alumnado inmigrante, pero no entre varones y mujeres inmigrantes.

Discusión y conclusiones

Los resultados confirman que el alumnado inmigrante manifiesta un nivel de dominio lingüístico inferior a lo correspondiente a su edad cronológica. Todos los componentes analizados (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) están comprometidos. Es evidente, por tanto, que el alumnado inmigrante manifiesta un nivel de dominio lingüístico inferior al que le corresponde. De estas cuatro habilidades, las que se encuentran más afectadas son morfología y sintaxis.

Los resultados indican que especialmente estas dificultades se manifiestan en los alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años de edad, siendo algo esperado ya que un alumno autóctono en esta edad está consolidando los niveles lingüísticos,

que aún son deficitarios. Por tanto, en el caso del alumnado inmigrante es normal que los niveles del lenguaje adquieran matices de alarma.

Nuestro estudio, confirma a su vez que también los componentes semántico y pragmático presentan déficits para estos alumnos. El componente semántico implica el dominio del campo conceptual, muy relacionado también con el mundo de las experiencias acumuladas por los sujetos.

No es extraño que un alumno de una segunda lengua manifieste dificultades en este dominio lingüístico, ajeno al conjunto de las experiencias de su entorno nativo.

Por su parte, el componente pragmático, implica la integración de los demás componentes lingüísticos de cara a la utilización efectiva de la lengua como instrumento de comunicación. Cualquier déficit en uno o varios de los componentes, como el morfológico, el sintáctico o el semántico, provocará el déficit consiguiente en el nivel pragmático.

Estos datos se confirman y avalan con estudios realizados como el de Navarro (2003), el cual incluye entre sus conclusiones que entre los contenidos que suponen mayores dificultades para el alumnado inmigrante se encuentra el componente morfosintáctico o el llevado a cabo por Serra (1997) incluyendo entre sus resultados que los alumnos inmigrantes evaluados obtie-

nen unos niveles de dominio lingüísticos muy pobres, afectando a todos los componentes del lenguaje.

Por consiguiente, nuestra investigación confirma que el dominio de la lengua española por parte del alumnado inmigrante es inferior a lo esperado para su edad cronológica. El análisis de los datos también nos revela que es en la competencia morfosintáctica donde se manifiestan las mayores dificultades en el alumnado inmigrante. Ya hemos comentado la implicación que tienen cada uno de los componentes lingüísticos en el dominio del lenguaje por parte de un individuo.

Cuando se analiza, como es nuestro caso, el uso del lenguaje como un proceso global, resulta evidente que el componente morfosintáctico adquiera una dimensión más formal, mientras que el nivel pragmático se relaciona más directamente con los contenidos del lenguaje; además, ya hemos mencionado que, para el perfecto desarrollo de la pragmática, resulta imprescindible el dominio de la semántica, que también pertenece al ámbito de los contenidos. Por ello, nos planteamos que la semántica también sería deficitaria en la misma medida que el componente morfosintáctico. En cambio, los resultados obtenidos la sitúan más cerca de la pragmática que de los otros componentes más formales, sin duda contagiada por ella. Las aportaciones de investigadores tales como Galeote

(2002) nos llevan a reflexionar acerca de las dimensiones que alcanzan los diferentes componentes del lenguaje.

El individuo, en ausencia de dominio formal de las estructuras de una lengua (morfosintaxis), aplica todo su interés y esfuerzo en el ámbito de los contenidos y significados, en un intento de hacerse comprender para asegurar el fin último de las lenguas, la comunicación.

El trabajo de Serrat et al. (2010) en el que se estudia la relación existente entre aprendizaje del léxico y el desarrollo gramatical del individuo, indica entre sus resultados una relación entre el desarrollo del léxico y el desarrollo morfosintáctico, predominando la linealidad, e indicando que la relación hallada entre el componente léxico y morfológico y/o gramatical puede interpretarse alegando que es necesaria la interdependencia mutua entre ambos componentes del desarrollo del lenguaje durante la infancia, aunque también puede considerarse que la influencia de ambos componentes se manifiesten de diferente manera en distintos momentos del desarrollo.

En relación al sexo, el alumnado inmigrante, obtiene resultados muy parecidos entre varones y mujeres, sobre todo en los componentes morfológico y sintáctico, aunque a su vez, observamos que el varón, obtiene puntuaciones medias inferiores en todos los componentes del lenguaje. Por lo

que se confirma un dato muy reiterado en educación: que las chicas obtienen mejores resultados que los chicos, aunque en nuestro caso las diferencias no son significativas.

Las diferencias observadas en el lenguaje en razón del sexo del alumnado inmigrante nos llevan a teorías muy desarrolladas en el ámbito de la psicología, que hablan de procesos de maduración y de evolución en el aprendizaje lingüístico más rápidos en las mujeres que en los hombres, y que tienen mucho que ver también con las diferentes evoluciones somáticas de ambos. Mucho se ha escrito acerca del diferente desarrollo del lenguaje en varones y mujeres, así como en la madurez general para el aprendizaje, indicando que existen diferencias en la morfología y funcionamiento cerebral entre hombres y mujeres. Estas diferencias anatómicas implicarían un procesamiento distinto del lenguaje en ambos sexos, relacionado con el mayor tamaño de algunas zonas como la de Broca y Wernicke o el cuerpo calloso en las mujeres y la combinación de ambos hemisferios en el procesamiento de la información lingüística.

Estudios como el de Regil (2001), realizado con alumnos procedente de países islámicos escolarizados tanto en España como en Marruecos avallan que en la incorporación de este alumnado a nuestro sistema educativo español se aprecian diferencias signi-

ficativas según el sexo, siendo las niñas marroquíes las que suelen superar a sus compañeros varones en lo que a rendimiento escolar se refiere. Nuestros resultados, a pesar de que las diferencias no son significativas, también evidencian puntuaciones superiores en los distintos componentes del lenguaje en las niñas que en los niños.

Por lo que respecta a la variable edad, nuestra investigación concluye que quienes obtienen puntuaciones más altas en todos los componentes del lenguaje, a excepción del semántico, son los alumnos situados en el intervalo de edad de 11 a 12 años, mientras que los alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años son los que manifiestan puntuaciones más bajas, siendo mayores las dificultades en morfosintaxis que en semántica y pragmática.

Este alumnado, como parece lógico va evolucionando, evidenciándose que a menor edad menor es también la puntuación en las diferentes competencias lingüísticas, y a su vez, a mayor edad mayor es la puntuación en dichas competencias.

Nuestra investigación corrobora los resultados de los estudios llevados a cabo por Huguet, Navarro y Janés (2007), Huguet, Chireac, Navarro y Sansó (2011), Maruny y Molina (2000), Navarro y Huguet (2005). Estos autores analizan las habilidades lingüísticas adquiridas por los alum-

nos inmigrantes y cómo el dominio de la lengua se va acentuando con el tiempo de estancia en nuestro país.

Según Navarro y Huguet (2005), quienes han llegado con edad inferior a diez años tiene mejores resultados que quienes lo hicieron después de esa edad. Todo ello está lógicamente relacionado con los propios procesos de adquisición y desarrollo de las lenguas en los individuos. Mientras más joven se es, más posibilidades existen de mostrarse permeables a las influencias de otras lenguas en contacto. Cuanto antes se produzca el aprendizaje de la segunda lengua, mejores serán los resultados en el proceso de adquisición, ya que las dificultades suelen ser menores (Etxebarria, 2005; Navarro, 2010; Vila 1999).

Tras estas líneas podemos deducir, observando tanto los estudios realizados en el ámbito anglosajón como los desarrollados en nuestro país, referidos al castellano o catalán, que el proceso de adquisición de una segunda lengua por parte del alumnado inmigrante es un proceso de larga duración, de alta complejidad y costoso para el sujeto.

Según Abad y Uriel (2007) y Serrano, Puyuelo y Salavera (2012), el profesorado trabaja con demasiada frecuencia con mucha voluntariedad y esfuerzo, pero sin dirigir sus planteamientos y propuestas didácticas a los aspectos específicos que obstaculizan y aminoran los resultados finales. Por

todo ello, cuando el alumno inmigrante llega a nuestro país necesita una enseñanza dirigida al dominio básico del español y el profesorado debe adaptar este aprendizaje a sus circunstancias y exigencias (Godoy, Moreno, Suárez y García-Baamonde, 2011).

Sólo conociendo pormenorizadamente los rasgos que caracterizan los niveles del lenguaje y el dominio que de ellos tiene el alumnado inmigrante, podrán enfocar su trabajo didáctico, centrándose en los elementos más perturbadores o deficitarios del lenguaje,

rentabilizando mucho mejor la dedicación y el esfuerzo, tanto propio, como de su alumnado.

A nuestro modo de ver, los educadores deben eliminar de sus cabezas la idea de que el alumno es capaz de seguir ciertas tareas donde no se dé una contextualización del lenguaje y donde no se dé a su vez la negociación de los significados, pudiendo producir consecuencias negativas en el desarrollo de la competencia lingüística, en las implicaciones curriculares y como consecuencia en su desarrollo social.

Referencias

- Abad, M. y Uriel, D. (2007). Evaluación del lenguaje oral por medio del BLOC en alumnos de quinto de primaria con lenguas maternas de orígenes diversos. En M. Puyuelo (Ed.), *BLOC. Aplicación a poblaciones con necesidades educativas específicas* (pp. 165-208). Barcelona: Elsevier Masson.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación Bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- De Régil, M. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J., Baraja, A. y Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En M. J. Díaz-Aguado (Ed.), *Escuela y tolerancia* (pp.101-154). Madrid: Pirámide.
- Etxebarria, F. (2005). Lenguas inmigrantes en la escuela en España. *Cuadernos Interculturales*, 3(005), 9-30.
- Fullana, J., Besalú, X. y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del*

- lenguaje*. Madrid: Pirámide
- Godoy, M. J., Moreno, J. M., Suárez, A. y García-Baamonde, E. (2011). Intervención logopédica en una alumna inmigrante con discapacidad intelectual ligera. *Boletín de AELFA*, 11(3), 79-83.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. y Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Santa Bárbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Huguet, Á. y Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Huguet, A. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244(67), 495-510.
- Huguet, Á., Navarro, J. L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- Huguet, Á., Chireac, S. M., Navarro, J. L. y Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia en nuestro país. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, 23(3), 355-370.
- Maruny, Ll. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català y competencia comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori* (Memoria de investigación no publicada). Barcelona. Fundació Jaume.
- Mesa, M. C. y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid: CIDE.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. En R. Montes (coord.), *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia. Situación y resultados dos años después del primer encuentro* (pp. 15-27). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Moreno, J. M., Godoy, M. J., Suárez, A. y García-Baamonde, M. E. (2013). Communicative competence and the facilitating and perturbing factors in the socialisation of immigrant students. *Children and Youth Services Review*, 35, 865-870.
- Moreno, J. M., García-Baamonde, M. E. y Blázquez, M. (2012). Morphosyntactic development and educational style of parents in neglected children. *Children and Youth Services Review*, 34, 311-315.

- Moreno, J. M., García-Baamonde, M. E., Guerrero, E. y Blázquez, M. (2010). Competencia pragmática y adaptación psicosocial en niños sujetos a medidas de protección infantil. *Salud Mental*, 33, 333-340.
- Moreno, J. M., García-Baamonde, M. J. y Blázquez, M. (2009). Social adaptation and communicative competence in children in care. *Children and Youth Services Review*, 31, 642-648.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philología Urcitana. Revista semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado emigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante, en Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 69-80.
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Navarro, J. L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón* (Tesis doctoral). Universidad de Lleida, Lleida.
- Navarro, J. L., Huguet, A., Sansó, C. y Chireac, S. M. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anales de psicología*, 28(2), 457-464.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2002). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solana, A. y Wiig, E. (2007). *Evaluación del lenguaje. (BLOC-C/ BLOC-S/ BLOC-SR). Aplicación a poblaciones con necesidades educativas especiales*. Barcelona: ElsevierMasson.
- Ruiz-Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura y Educación*, 18(2), 143-157.
- Serra, J. L. (1997). *Inmersió Lingüística, rendimentacadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.

- Serrano, R., Puyuelo, M. y Salavera, C. (2012). Intervención en un alumno inmigrante con una programación interdisciplinaria de música y lengua para favorecer su desarrollo lingüístico. *Boletín de AELFA*, 12(1), 16-20.
- Serrano, R., Puyuelo, M. y Salavera, C. (2012). Intervención en un alumno inmigrante con una programación interdisciplinaria de música y lengua para favorecer su desarrollo lingüístico. *Boletín AELFA*, 12(1), 16-20.
- Serrat, E., Sanz-Torrente, M., Badia, I., Aguilar, E., Olmo, R., Lara, F. y Serra, M. (2010). La relación entre el aprendizaje léxico y el desarrollo gramatical. *Infancia y aprendizaje*, 33(4), 435-448.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. y Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22(3), 159-170.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Vila, I. (1999). La inmigración extranjera en España: los retos educativos. En E. Aja (Ed.), *Inmigración, educación y lengua propia* (pp. 145-166). Barcelona: Fundación la Caixa.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142.

M^a José Godoy Merino. Profesora Sustituta. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Línea de investigación: Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje. Email: godoymerino21@unex.es

Juan Manuel Moreno Manso. Profesor Titular del Departamento de Psicología y Antropología. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Línea de investigación: Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje. Email: jmmanso@unex.es

Ángel Suárez Muñoz. Profesor Titular del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales las Lenguas y Las Literaturas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Línea de investigación: Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje. Email: asuarez@unex.es

María Elena García-Baamonde Sánchez. Profesora Ayudante Doctor (Acreditada Titular de Universidad) Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Línea de investigación: Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje. Email: mgarsan@unex.es

Correspondencia. María José Godoy Merino. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura, Avd. de Elvas, s/n, 06006, Badajoz. Tf.: 650126926 · Email: godoymerino21@unex.es

Fecha de recepción: 27/1/2014

Fecha de revisión: 3/2/2014

Fecha de aceptación: 13/3/2014

Grado de voluntariedad de estudiantes y profesorado universitario de participar en un programa de educación bilingüe: estudio descriptivo

Willingness degree of university students and teachers to participate in a bilingual education program: descriptive study

¹Paloma Rohlfs-Domínguez y ²Fernando Rubio Alcalá

¹Universidad de Extremadura, ²Universidad de Huelva

Resumen

El presente trabajo de investigación ha indagado la opinión y el grado de voluntad del profesorado y del estudiantado del Grado en Psicología del curso académico 2012/2013 de la Universidad de Huelva, de participar en un hipotético programa de educación bilingüe (español e inglés), conforme al nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje AICLE. Como resultado, se puede concluir que ambos colectivos muestran un grado relativamente alto de voluntad de participar en dicho programa, y están motivados intrínsecamente, mientras que sólo el colectivo de estudiantes está motivado extrínsecamente para participar en dicho programa.

Palabras clave: Educación universitaria, bilingüismo, grado en psicología, programas AICLE.

Abstract

The present research has investigated the opinion and the degree of willingness from professors and students of the Degree in Psychology of the University of Huelva during the academic year 2012/2013, to participate in a hypothetical bilingual education (Spanish and English), according to the new teaching and learning CLIL program. As a result, it can be concluded that both groups show a relatively high degree of willingness to participate in this program, and are intrinsically motivated, while only the group of students are extrinsically motivated to participate in this program.

Keywords: University education, bilingualism, degree in psychology, CLIL programs.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) consiste en la compleja y ambiciosa consecución de la convergencia europea en materia de educación superior, como uno de los mecanismos fundamentales de la formación de la Unión Europea (UE). Entre los objetivos del EEES destacan “la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías [de enseñanza-aprendizaje] comparables [entre los diferentes países europeos]”; “la promoción de la movilidad y la remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por [el estudiantado, el profesorado] y el personal administrativo de las universidades y de otras Instituciones de enseñanza superior europea”; “la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, de [entre otros elementos], un Suplemento al Diploma” y “el establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS [*European Credit Transfer System*]” (EEES, 2008). No cabe duda, pues, de que para lograr estos objetivos se hace imprescindible el manejo de idiomas extranjeros; al menos de aquéllos oficialmente hablados en la UE. De hecho, y, parafraseando a Rubio Alcalá y Hermosín Mojeda (2010), la competencia lingüística en al menos dos idiomas extranjeros se ha convertido en una necesidad irrenunciable para el

desarrollo de una Europa culta y competitiva.

La comunicación en lenguas extranjeras se ha convertido, además, en una de las competencias clave recomendadas por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea para el aprendizaje permanente y, consecuentemente, para la convergencia hacia el llamado Espacio Europeo de Aprendizaje Permanente (EEAP) (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006). El EEAP persigue el aprendizaje y la puesta en práctica permanentes, por parte de la ciudadanía europea, de una serie de competencias clave para que aquélla se pueda adaptar de manera flexible al mundo cambiante de los últimos tiempos. Una de tales competencias es la comunicación en lenguas extranjeras, que puede definirse como «[...] la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales (como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio) de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual [en una lengua o idioma extranjero]. El nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones (escuchar, hablar, leer y escribir) y variará, asimismo, en función de facto-

res como la lengua de que se trate y el nivel social y cultural y del entorno del individuo (Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2010)] y de los intereses de cada individuo» (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006). La puesta en práctica permanente de dichas competencias implica la ejecución continuada de ese conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades y actitudes, con el fin de alcanzar niveles óptimos de eficacia en dicha ejecución.

Como podemos apreciar, tanto el EEES como el EEAP reflejan claramente los mecanismos a través de los cuales la UE lleva a cabo la misión de implantar y desarrollar la dimensión lingüística de la vertiente europea en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Estos mecanismos se encuentran en consonancia con el precepto nº 149 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (CE, 2002). He aquí un extracto del Art. 149 CE: «[...] La acción de la Comunidad se encaminará a: [...] desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros, [en otras palabras, fomentando el plurilingüismo...]».

Fruto de las aspiraciones europeizantes de la dimensión lingüística de la enseñanza, a través del aprendizaje y de la difusión de las diferentes lenguas de la Unión, se han implan-

tado en la última década diversas acciones innovadoras de la enseñanza conducentes a este fin. Entre estas acciones, destacan los programas de enseñanza-aprendizaje bilingües desarrollados desde la década de los 80 en universidades de algunos países nórdicos de Europa, tales como Alemania, Finlandia y Noruega, bajo el nuevo paradigma del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o AICLE, en español (Rubio Alcalá y Hermosín Mojeda, 2010) –*Content and Language Integrated Learning* o CLIL, en inglés y *L'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère* o EMILE, en francés (European Commission, 2006).

El acrónimo AICLE hace referencia a contextos educativos en los que se combina la enseñanza-aprendizaje de una materia dada con la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. En otras palabras, se trata de que algunas o la totalidad de las materias de una disciplina se impartan y se estudien en un idioma extranjero. El objetivo de un programa AICLE es, por tanto, doble, pues pretende el desarrollo, por parte del alumnado, de las competencias específicas de la materia tratada, así como el desarrollo de las competencias comunicativas en el idioma extranjero (Medina, 2009).

Los antecedentes de los programas AICLE se sitúan, por un lado, en los programas de inmersión lingüística

desarrollados en Canadá (EE.UU) y Gran Bretaña, que pretenden aumentar el tiempo de exposición del alumnado al idioma extranjero (Medina, 2009). Por otro lado, los programas AICLE están fundamentados en una corriente de la lingüística aplicada que postula que se produce un efecto facilitador recíproco entre el aprendizaje de una materia dada y el aprendizaje de un idioma extranjero (Navés y Muñoz, 2000).

Los programas AICLE que se han desarrollado principalmente a nivel mundial son los de inglés, en primer lugar –dada su condición de lengua franca en la UE (Martínez Lirola y Rubio Alcalá, 2012; Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2008)–, y los de francés, en segundo lugar (Castro Huércano, 2011). Interesantes revisiones sobre los aspectos teóricos y metodológicos de los programas AICLE se encuentran en Coyle, Hood y Marsh, 2013; Navés, Muñoz y Pavesi (2002) y Rubio Alcalá y Hermosín Mojeda (2010).

En las universidades españolas, el impulso real a la implantación de los programas de estudios AICLE es aún escaso, en comparación con el impulso otorgado a la enseñanza-aprendizaje, exclusivamente de idiomas extranjeros mediante los *Servicios de Lenguas Modernas*. Estos pretenden cubrir las demandas del estudiantado, profesorado y del resto del personal de las universidades en cuanto al aprendizaje

de idiomas extranjeros. Sin embargo, estos servicios tratan la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero de manera aislada, es decir, sin combinarla con la enseñanza-aprendizaje de una materia curricular –física cuántica o psicología fisiológica, por ejemplo–, por lo que están muy lejos de definirse como programas de estudios AICLE. Por esta razón, promover un impulso real a la implantación de los programas AICLE en las universidades españolas requiere la implantación de itinerarios bilingües o plurilingües dentro de los planes de estudio (Ballesteros Martín, 2009).

No obstante lo dicho anteriormente, en España han emergido, en los últimos años, algunos programas bilingües en algunas de las universidades españolas que ven en ellos un interesante incentivo económico, al prever un potencial incremento en la matriculación de alumnado atraído por dichos programas bilingües (Rubio Alcalá y Hermosín Mojeda, 2010). Estas universidades suelen aumentar gradualmente la presencia de asignaturas en inglés a medida que el alumnado avanza, curso a curso, en su titulación (Gallardo, del Amo, Sereno, Ferrández y Satué, 2010). Los campos en los que más programas de estudios bilingües se ofertan en España son la medicina, la comunicación y la dirección de empresas (Gallardo et al. 2010), aunque otras disciplinas, como la Psicología,

están impulsando gradualmente dichos programas. En este sentido, destaca que la Comunidad Autónoma que más impulsa los programas AICLE en la titulación de Grado en Psicología es Cataluña –en cuatro de sus universidades–, seguida por Andalucía –en tres de sus universidades–. A continuación, se encontrarían las Comunidades Madrileña, Vasca y Valenciana con igual número de universidades, es decir, dos en cada una de ellas. Finalmente, Canarias y a Castilla y León se sitúan en último lugar, con una universidad en cada una (Tabla 1).

En todas estas universidades, se oferta al menos una asignatura en inglés. En la Universidad del País Vasco, se ofrece, además, al menos una asignatura en francés, y en la Universidad Europea de Madrid se puede cursar toda la titulación en inglés. En el resto de Comunidades Autónomas de España no se ofrecen programas AICLE en dicha titulación.

Actualmente, no existe normativa que regule la enseñanza universitaria utilizando el paradigma AICLE. Por lo tanto, el uso de este paradigma en la educación universitaria obedece más bien a voluntades provenientes del ámbito de la gestión política universitaria. Por ejemplo, Blanca Palmada, Comisionada de Universidades e Investigación de la Generalitat de Catalunya difundió en rueda de prensa en febrero de 2008 la posibilidad de exi-

gir que el diez por ciento de los créditos cursados lo sean en inglés, como requisito para obtener el título de Grado en las universidades catalanas con, el fin de promover dicho idioma en las mismas (Vega García, 2011).

Respecto a los términos Deseo y Voluntad se definen como «movimiento afectivo hacia algo que se apetece» y «facultad de decidir y ordenar la propia conducta» (RAE, 2001), respectivamente. Por lo tanto, la definición de deseo alude, principalmente, a un componente afectivo o emocional de la conducta, mientras que la de voluntad hace referencia a un componente racional de la conducta. Por lo tanto, en un primer momento, son términos que no se pueden intercambiar entre sí.

Por otro lado, las emociones se pueden definir por estados elicitados por refuerzos, es decir, premios o castigos, y un sujeto siente emociones positivas y negativas ante los premios y castigos recibidos, respectivamente (Rolls, 2012). Un premio es «cualquier cosa que gusta al sujeto» (Burón, 2000, 38), y puede ser desde un cumplido hasta dinero. Un castigo es, sin embargo, cualquier cosa que desagrade al sujeto, y puede consistir tanto en recibir algo que no le guste (por ejemplo, una multa) como en no recibir algo que le guste, es decir, no recibir un premio (Burón, 2000). Pues bien, en la práctica, recibir un premio y esperar recibirlo o creer que se va a recibir es lo mismo.

Se sabe también que la conducta está determinada por sus resultados, en términos de satisfacción (emoción positiva) o insatisfacción (emoción negativa). Éste es el principio fundamental del conductismo, que postula, además, que una conducta tenderá a repetirse si va seguida de un premio (Burón, 2000; Skinner, 1938; Thorndike, 1911; Walker, Greene y Mansell, 2006), y, por tanto, de una emoción positiva (Rohlf s Domínguez, 2010; Rolls, 2012), y tenderá a no repetirse si va seguida de un castigo (Burón, 2000; Skinner, 1938; Thorndike,

1911; Walker et al. 2006), y, por tanto, de una emoción negativa (Rohlf s Domínguez, 2010; Rolls, 2012). Por lo tanto, es muy probable que cuando un individuo desea ejecutar una conducta, éste sienta una emoción positiva, si espera recibir algún tipo de premio como consecuencia de dicha ejecución conductual.

Los premios pueden encontrarse en el medio interno del sujeto pero también en su medio externo. Cuando una persona realiza una acción para recibir un premio proveniente de su medio interno o externo, se dice que está mo-

Tabla 1

Mapa universitario actual que recoge las universidades españolas en las que se oferta al menos una asignatura en inglés en la titulación de Grado en Psicología, durante el curso académico 2012-2013, donde CC.AA = Comunidad Autónoma; UPU = Universidad Pública y UPR = Universidad Privada.

CC.AA.	UPU	UPR
Andalucía	Universidad de Granada Universidad de Sevilla Universidad de Málaga	
Canarias	Universidad de la Laguna	
Castilla y León		IE University (completa)
Cataluña	Universitat Autònoma de Barcelona Universitat de Lleida Universitat Pompeu Fabra	Universitat de Vic
Madrid	Universidad Complutense de Madrid	Universidad Europea de Madrid (completa)
País Vasco	Universidad del País Vasco (inglés y francés)	Universidad de Deusto
Valencia	Universitat Jaume I Universitat de Valencia	

tivada intrínsecamente o extrínsecamente, respectivamente, para realizar dicha acción. Concretamente, Burón (2000, 87) define la motivación intrínseca como «la satisfacción [que siente una persona al realizar una] acción por sí misma y no como medio para otros fines». La motivación intrínseca está directamente relacionada con los sentimientos de competencia personal (Burón, 2000; González-Cutre y Coll, 2009), también llamada competencia percibida (Kee-Hong, Saperstein y Medalia, 2012) –competencia personal percibida, de aquí en adelante–. En otras palabras, una persona se encontrará intrínsecamente motivada para realizar una tarea cuanto más perciba que posee la capacidad de realizarla con éxito porque el hecho de verse capaz de controlar la situación con la propia acción, como consecuencia de sentirse capacitado, supone un premio proveniente del medio interno que incentiva el hecho de actuar (Burón, 2000).

El hecho de que una actividad suponga un reto para un sujeto es otro factor que puede generar motivación intrínseca en el sujeto (Malone, 1981). Una actividad supone un reto para un sujeto cuando aquélla pone a prueba las habilidades de éste en situaciones de incertidumbre y, por lo tanto, cuyos resultados se desconocen (Hancock, 2010).

Objetivo

El presente trabajo de investigación ha tenido como objetivo, por vez primera, indagar la opinión y el grado de voluntad del estudiantado y del profesorado matriculado y adscrito, respectivamente, al Grado en Psicología de la Universidad de Huelva del curso académico 2012/2013, de participar en un hipotético programa de educación bilingüe (español e inglés) en dicha titulación, y su relación con el nivel subjetivo percibido por sendos colectivos en cuanto a sus conocimientos de inglés, y con su motivación extrínseca. En concreto, se han sometido a verificación las siguientes hipótesis acerca del estudiantado: 1. Su grado de voluntad de participar en un hipotético programa de educación bilingüe (español e inglés) en la titulación de Grado en Psicología en la Universidad de Huelva correlaciona directa y fuertemente con el grado en el que dicho colectivo desea participar en dicho programa. En otras palabras, a mayor deseo de participar en dicho programa, mayor será también la voluntad de participar en él en el colectivo de estudiantes. 2. Su grado de voluntad de participar en dicho hipotético programa educativo correlaciona con el grado en el que dicho colectivo se siente competente en el manejo del inglés hablado, leído y escrito. En otras palabras, a mayor competencia personal percibida en el

manejo del inglés hablado, escrito y leído, mayor voluntad de participar en dicho programa. 3. Su grado de voluntad de participar en dicho hipotético programa educativo correlaciona con el grado en el que dicho colectivo cree que recibirá determinados premios, como consecuencia de participar en dicho programa. Además, se han sometido a verificación las siguientes hipótesis acerca del colectivo del profesorado: 1. Su grado de voluntad de participar en un programa de docencia en el que tuviera que impartir al menos una asignatura en otro idioma y creer que impartir asignaturas en inglés confiere una imagen de prestigio al profesorado correlacionan positivamente. 2. Su grado de voluntad de participar en dicho programa docente correlaciona positivamente con creer que impartir asignaturas en inglés supone un reto estimulante para su trabajo.

Método

El presente trabajo, llevado a cabo entre febrero y mayo de 2013 en la Universidad de Huelva, se ha diseñado y planificado siguiendo la estructura de una encuesta o sondeo. También es un estudio de tipo correlacional porque pretende medir el grado en que determinadas variables se encuentran relacionadas.

Por otro lado, la muestra de partici-

pantes del presente estudio está compuesta por el colectivo de estudiantes de primero, segundo y tercer curso de la titulación de Grado en Psicología de la Universidad de Huelva ($n = 256$) – con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 6.1%– y por el profesorado del Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social y del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva ($n = 10$) –con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 31%–.

Para la recogida de datos, se han utilizado dos cuestionarios diferentes, uno de aplicado al colectivo de estudiantes (Anexo I) y otro aplicado al colectivo de profesorado de dicha titulación (Anexo II).

En cuanto a los análisis de datos, el instrumento utilizado para llevarlo a cabo es el programa estadístico IBM SPSS V.20. Se realizaron análisis de porcentajes de respuestas de los participantes en el estudio, así como mediciones de coeficientes de correlación tanto paramétricas (*Pearson*) como no paramétricas (*Rho de Spearman*).

Resultados

En referencia al estudiantado, la siguiente tabla muestra, en términos de porcentajes, los datos extraídos en relación a las variables demográficas

(sexo, edad, curso y manejo de idiomas) de dicha muestra (Tabla 2).

Por otro lado, el análisis, en términos de porcentajes, de sus respuestas al ítem que mide su voluntad de participar en el programa aquí planteado, es decir, al ítem 1 del cuestionario “Si empezara en primero y me hubieran ofertado un programa en el que se impartiera alrededor de un 40% de asignaturas en inglés en el Grado de psicología, yo participaría” (Anexo I), indica que el 19.5% está de acuerdo con la iniciativa, y un 13.3% está totalmente de acuerdo con la misma. Asimismo, el 18.8% y el 21.5% de la muestra señala que está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente. Finalmente, el 27% no sabe qué respuesta del cuestionario marcar, en relación a dicho ítem (Figura 1).

Por otra parte, el análisis, en términos de porcentajes, de las respuestas del estudiantado al ítem que mide el estado del movimiento afectivo hacia la iniciativa educativa bilingüe, es decir, al ítem 2 del cuestionario “Me gustaría tener la oportunidad de hacer parte o la totalidad de mis estudios de Grado en Psicología en inglés en la Universidad de Huelva” (Anexo I), muestra que el 28.1% está de acuerdo y un 14.5% está totalmente de acuerdo con la misma. Asimismo, el 17.2% está de acuerdo y el 14.5% está totalmente en desacuerdo. Finalmente, el 25.8% no sabe qué responder (Figura 2).

En relación a la primera hipótesis, los análisis acerca de la correlación entre las variables voluntad y el deseo de participar en dicho programa bilingüe en el colectivo de estudiantes, realizado mediante correlaciones tanto paramétricas (Pearson) como no paramétricas (Rho de Spearman), indican coeficientes de correlación de $r = .721$ y $r = .717$, respectivamente, y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con $p < .01$. Se puede concluir, que ambas variables están fuertemente asociadas, y que dicha asociación muestra una fuerte correlación directa en la población de la que proviene la muestra analizada, es decir, en el colectivo de estudiantes de Grado en Psicología de la Universidad de Huelva matriculados en el curso académico 2012/2013, y que dicha asociación muestra una elevada correlación directa.

Los análisis acerca de la correlación entre las variables, voluntad de participar en un programa de estudios bilingüe (español e inglés) y la competencia personal percibida en el manejo del inglés en los niveles hablado, escrito y leído en el colectivo de estudiantes, realizado mediante correlaciones tanto paramétricas (Pearson) como no paramétricas (Rho de Spearman) (segunda hipótesis), muestran los siguientes coeficientes de correlación, respectivamente:

1. $r = .439$ y $r = .427$ (entre las varia-

- bles voluntad y manejo del inglés hablado), y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con $p < .01$, por lo que se concluye que ambas variables están moderadamente asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada, y que dicha asociación manifiesta una moderada correlación directa.
2. $r = .347$ y $r = .343$ (entre las variables voluntad y manejo del inglés escrito), y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con $p < .01$, por lo que se puede concluir que ambas variables están moderadamente asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada, y que dicha asociación manifiesta una moderada correlación directa.
 3. $r = .345$ y $r = .351$ (entre las variables voluntad y manejo del inglés leído), y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con $p < .01$, por lo que se concluye que ambas variables están moderadamente asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada, y que dicha asociación manifiesta una moderada correlación directa.

Tabla 2

Datos, en términos de porcentajes, de las variables demográficas (sexo, edad, curso y manejo de idiomas) del estudiantado, donde H = hombre, M = mujer, N = ninguno, I = inglés, F = francés, O = otro, IF = inglés y francés, IO = inglés y otro, FO = francés y otro, IFO = inglés, francés y otro.

Sexo	Edad	Curso	Manejo de idiomas
H = 23.4%	17-19 = 44.9%	1º = 41%	N = 0%, I = 60.2%,
M = 76.6%	20-22 = 33.2%	2º = 40.6%	F = 2.7%, O = 2%,
	23-25 = 21.9%	3º = 18.4%	IF = 32%, IO = .4%,
			FO = 0%, IFO = 2.7%

nifiesta una moderada correlación directa.

Finalmente, los análisis acerca de la correlación entre las variables grado de voluntad del colectivo de estudiantes de participar en un hipotético programa de educación bilingüe y grado en el que dicho colectivo cree que

recibirá determinados premios, como consecuencia de participar en dicho programa, indica correlaciones directas y moderadas (Tabla 3).

Por lo tanto, se puede concluir que ambas variables aparecen como moderadamente asociadas en la población de la que proviene la muestra analiza-

da, y que dicha asociación manifiesta una correlación directa y moderada. Tan sólo la correlación entre la variable voluntad y la de conseguir el pre-

mio externo de relaciones sociales con personas de otros países y culturas refleja una asociación directa débil.

En cuanto al colectivo del profe-

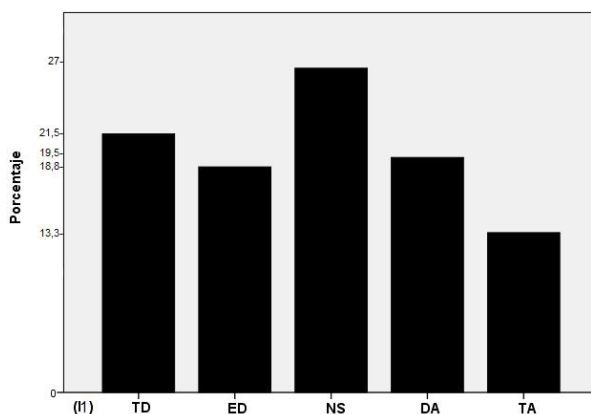


Figura 1. Porcentajes del alumnado de los 3 cursos en relación a cómo responden al ítem 1 (I1), con independencia del género y la edad de los miembros del colectivo de estudiantes, donde TD = totalmente en desacuerdo, ED = en desacuerdo, NS = no sé, DE = de acuerdo y TA = totalmente de acuerdo.

orado, la siguiente tabla muestra los datos extraídos en relación a las variables demográficas de sexo, área de conocimiento y categoría laboral, en términos de porcentajes, así como las medias en relación al manejo de los idiomas inglés y francés de dicha muestra (Tabla 4).

En relación con el análisis, en términos de porcentajes, de sus respuestas al ítem que mide su voluntad de participar en un programa de docencia bilingüe (ítem 1) “Si en la titulación de Grado en Psicología le ofrecieran la posibilidad de impartir, al menos una

asignatura en otro idioma ¿participaría?” (Anexo II) indica que el 70% sí participaría, mientras que el 10% no participaría. Finalmente, el 20% quizás sí participaría (Figura 3).

Además, el 80% del profesorado participaría en el programa docente que nos ocupa, mientras que el 20% restante no ha indicado ninguna respuesta ya que o no participaría en el programa o sólo quizá sí participaría. Así mismo, del 70% del profesorado que sí participaría, un 50% opina que necesitaría o desearía la colaboración de asistencia lingüística, mientras que

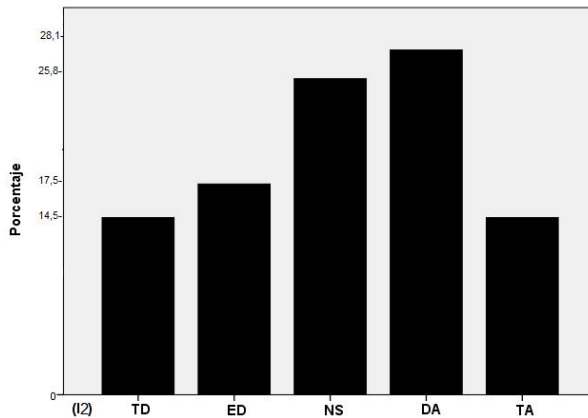


Figura 2. Porcentajes del alumnado de los 3 cursos en relación a cómo responden al ítem 2 (I2), con independencia del género y la edad de los miembros del colectivo de estudiantes, donde TD = totalmente en desacuerdo, ED = en desacuerdo, NS = no sé, DE = de acuerdo y TA = totalmente de acuerdo.

el 20% opina que no. Finalmente, el profesorado que no participaría en dicho programa, es decir, un 10% de la muestra analizada, no participaría, aún cuando contara con asistencia lingüística.

Asimismo, el 40% del profesorado afirma necesitar cursos de idiomas extranjeros y formación en metodología de la enseñanza en otros idiomas, mientras que el 20% necesitaría sólo un curso de idioma. Finalmente, el 40% restante se distribuye, a partes iguales, en afirmar que necesitaría otras necesidades formativas (10%); curso de idioma/s y otras necesidades formativas (10%); curso de idioma/s, formación en metodología de la enseñanza en otros idiomas y otras necesidades formativas (10%) y no responde

(10%), respectivamente (Figura 4).

Por otro lado, los análisis acerca de la correlación entre las variables voluntad de participar en un programa de docencia en el que se tuviera que impartir al menos una asignatura en otro idioma (p. ej. en inglés) y creer que impartir asignaturas en inglés supone un reto estimulante al profesorado, realizados mediante correlaciones tanto paramétricas (Pearson) como no paramétricas (Rho de Spearman), indican coeficientes de correlación de $r = .930$ y $r = .861$, respectivamente, y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con $p < .01$, por lo que se puede concluir que ambas variables están fuertemente asociadas en el colectivo del profesorado del que proviene la muestra analizada. Sin em-

bargo, los análisis acerca de la correlación entre las variables voluntad de participar en un programa de docencia en el que se tuviera que impartir al menos una asignatura en otro idioma (p. ej. en inglés) y creer que impartir asignaturas en inglés confiere una imagen de prestigio al profesorado, realizados mediante correlaciones tanto paramétricas (Pearson) como no paramétricas (Rho de Spearman), indican coeficientes de correlación de $r = .620$ y $r = .574$ no estadísticamente significativos, por lo que no se puede concluir que am-

bas variables están asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada, es decir, en el colectivo de profesorado de Grado en Psicología de la Universidad de Huelva del curso académico 2012/2013.

Otros datos adicionales de la muestra del colectivo del profesorado aquí analizado son que el 50% utiliza materiales en otros idiomas para la docencia de su/s asignaturas, y que el 60% opina que impartir su/s asignaturas en inglés contribuiría al aprendizaje de las mismas por parte del alumna-

Tabla 3

Coefficientes de correlación entre las respuestas de los estudiantes al ítem 4 y los ítems 6-7 y 9-15.

I4	Premios								RSOC (I14)	MCCI (I15)
	BM (I6)	TE (I7)	MA (I9)	FCTI (I10)	BP (I11)	HIFC (I12)	EC (I13)			
CCP	.422	.369	.498	.343	.387	.427	.367	.243	.387	
CCS	.459	.391	.487	.349	.374	.425	.353	.265	.386	

Nota. I = ítem, BM = becas de movilidad, TE = trabajo en el extranjero, MA = mejora en el aprendizaje, FCTI = fácil consulta de textos en inglés, BP = becas de postgrado, HIFC = hablar inglés fuera de clase, EC = enriquecimiento cultural, RSOC = relaciones sociales con otras culturas, MCCI = mostrarse capaz de comunicarse en inglés, CCP = coeficiente de correlación de Pearson, CCS = coeficiente de correlación Rho de Spearman e I = ítem.

do, mientras que el 40% restante opina que no. Además, el 80% opina que impartir docencia en inglés permitiría a su alumnado consulta textos y otras fuentes de información en inglés con mayor facilidad y frecuencia, mientras

que el 20% restante opina que no. El 50% opina que su alumnado aprendería igual o mejor el contenido de sus asignaturas si éstas fueran impartidas en inglés, en comparación con si fueran impartidas en español, mientras

que el otro 50% opina que no. El 70% opina que su alumnado tendría mejores posibilidades de encontrar un empleo y de acceder con mayor facilidad a becas y otras ayudas económicas para estudios de postgrado, si recibe la docencia de al menos una asignatura en inglés, y el 30% opina que no. Finalmente, el 90% de los encuestados opina que su alumnado se animaría a

continuar su formación fuera de España, si recibiera la docencia de al menos una asignatura en inglés.

Conclusiones

Los datos del presente trabajo de investigación confirman que a mayor deseo de participar en un hipoté-

Tabla 4

Datos, en términos de porcentajes, de las variables demográficas sexo, área de conocimiento y categoría laboral y medias en cuanto al manejo de los idiomas inglés y francés del profesorado.

Sexo	Área de conocimiento	Categoría laboral	Manejo de idiomas
H = 50%	PE = 50%, PB = 10%,	BEC = 10%, PSI = 30%,	IH = 3.10, IE = 3, IL = 3.50,
M = 50%	PS = 10%, PBA = 10%, PET = 10%, MCC = 10%	PTU = 30%, CD = 10%, COL = 10%, ASO = 10%	IO = 3, FH = .20, FE = .20, FL = .20, FO = .20

Nota. H = hombre, M = mujer, PE = Psicología Evolutiva y de la Educación, PB = Psicobiología, PS = Psicología Social, PBA = Psicología Básica, PETRA = Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, MCC = Metodología de las Ciencias del Comportamiento, BEC = becario/a, PSI = Profesor/a sustituto/a interino/a, PTU = Profesor/a Titular Universitario/a, CD = Profesor/a Contratado/a Doctor/a, COL = Profesor/a Colaborador/a y AS = Profesor/a Asociado/a, IH = inglés hablado, IE = inglés escrito, IL = inglés leído, IO = inglés oído, FH = francés hablado, FE = francés escrito, FL = francés leído y FO = francés oído.

tico programa de educación bilingüe (español e inglés) en la titulación de Grado en Psicología en la Universidad de Huelva, mayor será la voluntad de participar en él en el colectivo de estudiantes, cumpliéndose nuestra primera hipótesis que predecía este resultado. Es la primera vez que se somete a ve-

rificación, y que se confirma esta hipótesis. La confirmación de la asociación de sendas variables en el colectivo de estudiantes se encuentra en consonancia con los resultados de investigaciones previas que postulan que un sujeto tenderá a realizar aquellas conductas que eliciten satisfacción y,

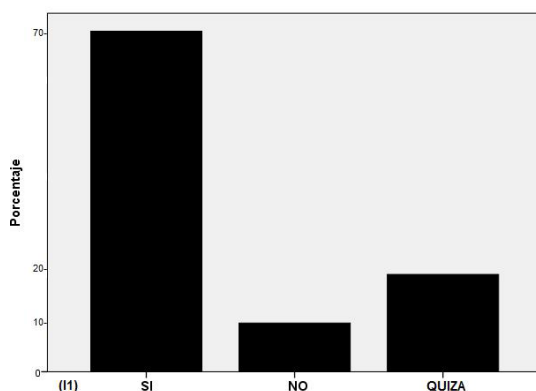


Figura 3. Porcentajes del profesorado en relación a cómo responden al ítem 1 (I1).

por tanto, emociones positivas (Rohlf s Domínguez, 2010; Roll s, 2012) pues, en la práctica, es lo mismo recibir un premio que creer que se va a recibir o

esperarlo. Este tipo de creencias y expectativas pueden determinar que un sujeto desee o no desee hacer algo, lo que alude al componente afectivo de la

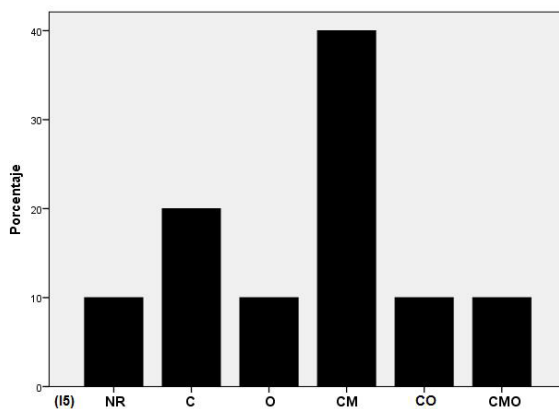


Figura 4. Resultados en términos de porcentajes de las necesidades formativas que tendría el profesorado encuestado en el hipotético caso de participar en un programa de docencia bilingüe o plurilingüe en la titulación de Grado en Psicología en la Universidad de Huelva, donde I = ítem, NR = no responden C = curso de idioma/s, O = otras necesidades formativas, CO = curso de idioma/s y otras necesidades formativas, CM = curso de idioma/s y formación en metodología de la enseñanza en otro/s idioma/s y CMO = curso de idioma/s, formación en metodología de la enseñanza en otro/s idioma/s y otras necesidades formativas.

conducta y lo que, a su vez, puede determinar su facultad de decidir y ordenar su conducta para hacer algo o, por el contrario, para no hacerlo, es decir, su voluntad, lo que alude al componente racional de la conducta.

Por otro lado, este trabajo de investigación confirma también que el grado de voluntad del colectivo de estudiantes de participar en el programa de educación bilingüe (español e inglés) aumenta a medida que mejora también su competencia personal percibida acerca de su manejo del inglés hablado, escrito y leído, especialmente en el caso del inglés hablado. Igual que en el caso de la hipótesis de trabajo anteriormente comentada, se trata del primer estudio que somete a verificación, y en el que se confirma esta hipótesis. De aquí se deduce, que este colectivo de estudiantes se encuentra moderadamente intrínsecamente motivado para participar en el hipotético programa de educación mencionado. La confirmación de la asociación de sendas variables en el colectivo de estudiantes se encuentra en consonancia con los resultados de investigaciones previas que postulan que la motivación intrínseca para realizar una conducta está directamente relacionada con la competencia personal percibida (Burón, 2000; González-Cutre Coll, 2009; Kee-Hong et al., 2012; Walker et al., 2006).

Finalmente, se confirma también

que cuanto mayor es la creencia del colectivo de estudiantes de que se recibirán determinados premios, como consecuencia de participar en el programa que nos ocupa, mayor será su voluntad de participar en él, sobre todo cuando el premio consiste en mejorar su aprendizaje en las asignaturas impartidas en inglés. En este sentido, cabe decir que la creencia del colectivo de estudiantes de recibir un premio, como consecuencia de participar en el programa de educación bilingüe (español e inglés), puede determinar su facultad de decidir y ordenar su conducta para participar en tal programa o, por el contrario, para no participar en él, es decir su voluntad de participar en él. De aquí se deduce, que este colectivo de estudiantes se encuentra moderadamente motivado extrínsecamente para participar en el hipotético programa de educación mencionado. La confirmación de la asociación de estas dos variables en el colectivo de estudiantes se encuentra en consonancia con los resultados de investigaciones previas que postulan que un sujeto tenderá a realizar una determinada conducta, si prevé que puede recibir un premio como consecuencia de dicha conducta (Burón, 2000; Skinner, 1938; Thorndike, 1911).

En relación con el colectivo del profesorado, el presente estudio ha confirmado, nuevamente, por primera vez, que a mayor grado de creencia de que

impartir asignaturas en inglés supone un reto estimulante para el profesorado, mayor será el grado de voluntad de participar en el hipotético programa de educación aquí planteado. Además, de este resultado se puede deducir que el colectivo de profesorado aquí analizado está moderadamente intrínsecamente motivado para participar en el mencionado hipotético programa de impartición de docencia en inglés en al menos una asignatura. La confirmación de la asociación de las variables voluntad de participar en el programa y reto percibido en el hecho de participar en el programa se encuentra en consonancia con los resultados de investigaciones previas que postulan que la motivación intrínseca para realizar una conducta está directamente relacionada con el hecho de que una actividad suponga el reto para el sujeto que realiza la acción (Malone, 1981).

Sin embargo, no se ha podido confirmar que a mayor acuerdo con la creencia de que impartir clases en inglés confiere prestigio al profesorado, mayor será su grado de voluntad de participar en el programa docente aquí planteado. De aquí se puede de-

ducir, que el colectivo del profesorado aquí analizado no está motivado extrínsecamente para participar en dicho programa. Este resultado puede muy probablemente deberse a falta de potencia estadística, ya que tan sólo diez profesores de los/as sesenta y cuatro profesores que imparten docencia en la titulación de Grado en Psicología de la Universidad de Huelva, participaron en el presente estudio.

Finalmente, cabe añadir que para someter a verificación las hipótesis elaboradas en el presente trabajo de investigación se ha utilizado un estudio correlacional, lo cual no nos permite estudiar relaciones causales entre variables pues, para concluir que el estado de una variable (variable independiente) es la causa del estado de otra variable (variable dependiente) es preciso realizar un trabajo de investigación de tipo experimental en el que se pueda manipular la variable independiente. De ahí que se recomiende la futura realización de estudios experimentales dirigidos a confirmar o descartar la plausible relación causal entre las variables aquí estudiadas.

Referencias

- Ballesteros Martín, F. J. (abril, 2009). La enseñanza de lenguas en el espacio europeo de educación superior. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 10. Recuperado de <http://www.adide.org>.

- Burón, J. (2000). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Castro Huércano, C. (2011). *CLIL en la enseñanza de español para extranjeros: una propuesta de enseñanza en español para extranjeros*. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/13/castro-clil_webquests.pdf
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Espacio Europeo de Educación Superior (2008). *Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/es/ees>
- European Commission (2006). *Content and language integrated learning at school*. Bruselas: Eurydice.
- Gallardo, L., del Amo, E., Sereno, E., Ferrández, M. M. y Satué, J. (2010). *Selectividad 2010: claves y consejos para superarla*. Recuperado de <http://www.aprendemas.com/Guias/Selectividad-elegir-carrera-2010/Descargas/EspecialElegirCarrera2010.pdf>
- González-Cutre Coll, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clase de educación física* (Tesis doctoral). Universidad de Almería, Almería.
- Hancock, M. (2010). Telling ELT. Tales out of School. Motivation: the inside story. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 24-27.
- Kee-Hong, Ch., Saperstein, A. M. y Medalia, A. (2012). The relationship of trait to state motivation: the role of self-competency beliefs. *Schizophrenia Research*, 139(1-3), 73-77.
- Malone, T. (1981). Towards a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 4, 333-369.
- Martínez Lirola, M. y Rubio Alcalá, F. D. (2012). Foreign language as a social instrument in the European Higher Education Area. *Journal of Theoretical Linguistics*, 9(1), 59-74.
- Medina, F. (2009). *Propuesta de AICLE para Español y Ciencia*. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_16Medina.pdf?documentoId=0901e72b80e1951a
- Navés, M. T. y Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*. Recupe-

- rado de <http://www.ub.es/filoan/CLIL/padres.pdf>
- Navés, M. T., Muñoz, C. y Pavesi, M. (2002). Second Language Acquisition for CLIL. En G. Langé y P. Bertaux (Eds.), *The CLIL Professional Development Course* (93-112). Milano: Ministero della Istruzione della Università della Ricerca.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394/10]*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Real Academia de la Lengua (2001). *El diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Rohlfs Domínguez, P. (2010). *Factores determinantes del consumo infantil de verduras [Determinant factors of child vegetable consumption]* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Rolls, E. (2012). A Neurobiological Approach to Emotional Intelligence. En G. Matthews, M. Zeidner, R. D. Roberts. (Eds.), *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. Oxford: Oxford University Press.
- Rubio Alcalá, F. D. y Hermosín Mojeda, M. J. (2010). Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: análisis de contexto y detección de necesidades. *XXI: Revista de Educación, 12*, 107-128.
- Rubio Alcalá, F. D. y Martínez Liro-la, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria, 32*, 51-63.
- Rubio Alcalá, F. D. y Martínez Liro-la, M. (2010). English as a foreign language in the EU. Preliminary analysis of the difference in proficiency levels among the member states. *European Journal of Language Policy, 2*(1), 23-39.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton.
- Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (2002). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C325/33*. Recuperado de https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat_EC_consol.pdf
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. New York: The Macmillan Company.

- Unión Europea (2011). Europa. Síntesis de la legislación europea. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm
- Vega García, A. (2011). La introducción del inglés en la docencia y su influencia en los contenidos de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario. En C. García-Herrera Blanco (Coord.) *VII Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. Interpretación del derecho financiero y tributario. La asignatura de derecho financiero y tributario en los nuevos planes de estudio*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales de la Universidad Complutense de Madrid.
- Walker, Ch. O., Greene, B. A. y Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16*(1), 1-12.

Notas

¹ Este cuestionario ha sido adaptado por la Dra. Paloma Rohlfs Domínguez del Cuestionario para Alumnos, de Rubio Alcalá y Herminos Mojeda (2010).

² Este cuestionario ha sido adaptado por la Dra. Paloma Rohlfs Domínguez del Cuestionario para Profesorado, de Rubio Alcalá y Herminos Mojeda (2010).

Anexo I

Cuestionario para Alumnado sobre Docencia Prospectiva en Inglés en el Grado de Psicología en la Universidad de Huelva¹

Estimado alumnado, el manejo del inglés forma parte de las competencias transversales que se deben adquirir por el alumnado de la titulación de Grado en Psicología, y en algunas universidades públicas españolas, incluidas algunas de las andaluzas, ya se imparten algunas de las asignaturas de la titulación mencionada en inglés. La Universidad de Huelva podrá ofrecer al alumnado, en el futuro, clases en inglés en la titulación de referencia. Por ello, queremos obtener información sobre el manejo de idiomas, por parte del alumnado, así como su opinión y sus expectativas en relación con el hecho de recibir sus clases de Psicología en inglés. Por favor, lea atentamente este cuestionario y cumpliméntalo. Le llevará un par de minutos, y es anónimo.

Rodee con un círculo en la respuesta adecuada:

1. ¿Cuál es su sexo? Hombre Mujer
2. ¿Qué edad tiene? 17 18 19 20 21 22 23 24 _____
3. ¿En qué curso está? 1º 2º 3º (grado)
4. ¿Qué otro/s idioma/s, a parte del castellano, sabe?
Inglés Francés Otro/s, ¿cuál/es? _____
5. ¿Qué nivel cree tener en inglés?

a. Hablado:	principiante	pre-intermedio	intermedio	avanzado
b. Escrito:	principiante	pre-intermedio	intermedio	avanzado
c. Leído:	principiante	pre-intermedio	intermedio	avanzado
6. ¿Ha realizado alguna estancia en el extranjero? _____ ¿En qué ciudad/país?
 _____ ¿Por cuánto tiempo? _____

Ponga una cruz en la casilla adecuada

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sé	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1 Si empezara en primero y me hubieran ofertado un programa en el que se impartiera alrededor de un 40% de asignaturas en inglés en el Grado en Psicología, yo participaría (1)					
2 Me gustaría tener la oportunidad de hacer parte y/o la totalidad de mis estudios de Grado en Psicología en inglés en la Universidad de Huelva					
3 Participando en un programa con asignaturas en inglés tendría más oportunidades de acceder a becas de movilidad					
4 Participando en un programa con asignaturas en inglés tendría más oportunidades para trabajar en el extranjero					
5 Participar en un programa con asignaturas en inglés contribuiría a mejorar mi aprendizaje de dichas asignaturas					
6 Participar en un programa con asignaturas en inglés me permitiría consultar con mayor facilidad textos y otros documentos en inglés					

7	Participando en un programa con asignaturas en inglés tendría más oportunidades de acceder a becas de estudios de postgrado					
8	Participar en un programa con asignaturas en inglés me animaría a hablar inglés fuera de clase					
9	Participar en un programa con asignaturas en inglés me enriquecería culturalmente					
10	Participar en un programa con asignaturas en inglés me ayudaría a relacionarme con personas de otros países y culturas					
11	Si participara en un programa con asignaturas en inglés, me mostraría capaz de poder comunicarme en dicho idioma					

Anexo II

Cuestionario para Profesorado sobre Docencia Prospectiva en Inglés en el Grado de Psicología en la Universidad de Huelva²

Departamento: -----

Área de conocimiento: -----

Categoría: -----

Sexo: -----

Estimado profesorado, el presente cuestionario que se os remite tiene como finalidad conocer vuestro nivel en el manejo de idiomas extranjeros; detectar necesidades formativas al respecto, en su caso, etc., así como conocer el grado de voluntariedad que el profesorado de la titulación Grado en Psicología del curso académico 2012/2013 de la Universidad de Huelva tiene, en cuanto a participar, en un futuro, en un programa de impartición de asignaturas de la citada titulación en inglés. Por favor, lea atentamente este cuestionario y cumpliméntalo. Le llevará un par de minutos, y es anónimo.

Por favor, para cada ítem, marque con una x en el espacio previsto para ello:

1. Si en la titulación de Grado en Psicología le ofrecieran la posibilidad de impartir, al menos una asignatura en otro idioma ¿participaría usted?
SÍ ----- NO ----- QUIZÁ -----
2. Si la respuesta es SÍ ¿en qué idioma/s?
INGLÉS ----- ALEMÁN ----- FRANCÉS ----- ITALIANO -----
PORTUGUÉS ----- OTRO/S: -----
3. Si la respuesta es NO, ¿participaría usted en dicho programa si contara con la colaboración de un asistente con dominio del idioma extranjero en el que se impartirían las clases?
4. Si la respuesta es SÍ, ¿cree usted que necesitaría y/o desearía la colaboración de un asistente con dominio del idioma extranjero en el que se impartirían las clases?
5. ¿Qué necesidades formativas, de las siguientes, cree, en su caso, que podría tener usted para hacerlo/no hacerlo?
a. Cursos sobre el idioma extranjero de impartición de la docencia -----
b. Metodología de la enseñanza en otros idiomas -----
c. OTRAS: -----
6. ¿Qué nivel de idioma cree que tiene usted?

IDIOMA	NIVEL DE CONOCIMIENTO				
Inglés hablado	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Inglés escrito	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Inglés leído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Inglés oído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Alemán hablado	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Alemán escrito	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Alemán leído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Alemán oído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Francés hablado	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Francés escrito	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Francés leído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Francés oído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Italiano hablado	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Italiano escrito	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Italiano leído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Italiano oído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Otro hablado 1: -----	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Otro escrito 1: -----	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Otro leído 1: -----	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Otro oído 1: -----	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Otro hablado 2: -----	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----

Otro escrito 2: -----	Principiante -----	Pre-intermedio -----	Intermedio -----	Avanzado -----	Dominio -----
Otro leído 2: -----	Principiante -----	Pre-intermedio -----	Intermedio -----	Avanzado -----	Dominio -----
Otro oído 2: -----	Principiante -----	Pre-intermedio -----	Intermedio -----	Avanzado -----	Dominio -----

7. ¿Cree usted que impartir asignaturas en inglés confiere una imagen de prestigio al profesorado? SÍ ----- NO -----
8. ¿Cree usted que impartir asignaturas en inglés confiere un reto estimulante al profesorado? SÍ ----- NO -----
9. ¿Cree usted que impartir docencia en inglés permitiría a su alumnado consultar con mayor facilidad y frecuencia textos y otras fuentes de información en inglés? SÍ ----- NO -----
10. ¿Cree usted que su alumnado aprende igual o mejor el contenido de su/s asignatura/s si ésta/s fuera/n impartida/s en inglés, en comparación con si fueran impartidas en español? SÍ ----- NO -----
11. ¿Cree usted que, al finalizar el curso, su alumnado tendría mejores posibilidades de encontrar empleo si recibe la docencia de al menos una asignatura en inglés? SÍ ----- NO -----
12. ¿Cree usted que la docencia de al menos una asignatura en inglés animaría a su alumnado a continuar su formación fuera de España? SÍ ----- NO -----

Paloma Rohlfs-Domínguez. Afiliación actual: Profesora Ayudante Doctora del Dpto. de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura. Máximo grado académico obtenido: Doctora por la Universidad de Granada. Líneas de investigación: Educación Universitaria y Bilingüismo; Nutrición.

Fernando Rubio Alcalá. Afiliación actual: Profesor Titular del Dpto. de Filología Inglesa de la Universidad de Huelva. Vicedecano de Relaciones Exteriores y Plurilingüismo. Máximo grado académico obtenido: Doctor. Líneas de investigación: Lingüística Aplicada; Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas.

Correspondencia. Paloma Rohlfs-Domínguez. Facultad de Formación del Profesorado. Dpto. de Psicología y Antropología. Universidad de Extremadura. Campus Universitario, 10071, Cáceres (España). Tf.: 664044-257 · Email: palomaroh@unex.es

Fecha de recepción: 22/10/2013

Fecha de revisión: 29/10/2013

Fecha de aceptación: 12/2/2014

Teorías de valor: modelos e implicaciones educativas

Theoretical approaches on axiological models: implications for values in education

Javier Páez Gallego

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

La concepción de los valores como constructos cognitivos ha marcado el interés de la investigación en este campo desde la psicología. Los modelos teóricos aportados por Maslow, Rokeach y Schwartz han sentado las bases para el desarrollo de programas de corte axiológico. El objetivo del presente estudio es revisar los componentes más importantes de los tres modelos y su aplicación en la educación en valores. Para ello se ha realizado una revisión minuciosa de la literatura científica disponible hasta el momento en las principales bases de datos (PsycINFO, Psycodoc, ERIC, EBSCO, Social Services Abstract y Web of Knowledge). El resultado es una comparación de los puntos de acuerdo y discrepancia de los tres modelos fruto de la revisión y síntesis de sus componentes. La importancia de dichos modelos teóricos queda reflejada en las estrategias educativas que se ofrecen para el diseño de actividades de educación en valores.

Palabras clave: Valores, sistemas de valores, desarrollo moral, educación moral, estrategias educativas.

Abstract

Values understood as cognitive make-up have tweaked the interest to research this area from a psychology viewpoint. The theoretical models provided by Maslow, Rokeach, and Schwartz have established the basis to develop value programs. The aim of this study is to review the main components of the three models and examine their application in education. A detailed review has been carried out based on scientific literature currently available in the main databases (PsycINFO, Psycodoc, ERIC, EBSCO, Social Services Abstract, and Web of Knowledge). The result is a comparison between similarities and discrepancies in the three models. The importance of these theoretical models is reflected in the educational strategies that are proposed to design value-added educational activities.

Keywords: Values, value systems, moral development, moral education, educative strategy.

Con frecuencia se emiten juicios de valor respecto a lo que es o no deseable. Dichos juicios son subjetivos y potencialmente diferentes de los emitidos por cualquier sujeto con el que se comparte una misma situación. En su conjunto, estos juicios son el resultado de apreciaciones basadas en unos valores que no son conocidos a no ser que el propio sujeto los verbalice. En este sentido, de un modo simple, los valores pueden ser entendidos como constructos psicológicos que tienen una influencia clara en las acciones de las personas y, por lo tanto, han de ser objeto de estudio de la psicología.

Las aproximaciones psicológicas de los valores hunden sus raíces en campo de la filosofía (Garcés, 1988). Por otro lado, es bien sabido que las reflexiones filosóficas acerca de los valores parten de Aristóteles y llegan a nuestros días mediante las conceptualizaciones de Brentano y Nietzsche (Valmaseda, 2012). Si bien, el transitar de las aproximaciones teóricas sobre los valores no resultó fácil durante los orígenes de la psicología; dado que la imposibilidad de la observación directa de los valores, junto con el temor a fallar al carácter científico al que aspiraba la disciplina hicieron que los axiomas no fueran objeto de estudio hasta bien avanzado el siglo XX. Las aportaciones posteriores desde este campo de estudio han supuesto una base sólida para la investigación de la

conducta y los hábitos desde la Psicología Social (Garcés, 1988).

En la actualidad, el estudio sobre los valores ha avanzado de un modo notable gracias a la aportación de diferentes teorías que han servido de estímulo para el desarrollo de múltiples investigaciones sobre la conceptualización de los axiomas, su taxonomía y evaluación. A su vez, la influencia de estos trabajos han tenido una gran repercusión en la escuela (Sanmartín, 1998). Con todo, en el presente trabajo se realiza un análisis basado en la revisión sistemática de los componentes aparecidos en las tres principales teorías psicológicas de valor –Maslow, Rokeach y Schwartz–. Igualmente, a la luz de estos modelos, se analizará su incidencia en la educación axiológica y se presentarán líneas de actuación para la intervención en valores desde la escuela.

Método

La revisión sistemática sobre el estado de la cuestión de las principales teorías de valor, se realizó atendiendo a la literatura científica más relevante. El procedimiento seguido permitió seleccionar más de 60 documentos resultantes de la búsqueda en las bases de datos: PsycINFO, Psycodoc, ERIC, EBSCO, Social Services Abstract y WoK (Web of Knowledge). Los tér-

minos de consulta para la búsqueda de documentos fueron: valores; teoría de valores de Schwartz; teoría de valores de Maslow; teoría de valores de Rokeach; programas educativos en valores; desarrollo evolutivo de la dimensión moral de Kohlberg. La búsqueda se realizó en español y en inglés. Los resultados de la búsqueda arrojaron más de doce mil registros. Para seleccionar los documentos consultados, el principal criterio empleado fue el número de citas recibidas. A continuación se presenta el resultado del análisis de las diferentes teorías axiológicas atendiendo a los componentes y taxonomías que establecieron cada uno de los autores para dar orden y sentido a los diferentes tipos de valor.

Componentes de la teoría de las necesidades básicas de Maslow

Los trabajos de Maslow (1943) han sido considerados la primera aproximación pura a este campo de estudio desde la psicología.

Este autor propone una base biológica a los valores, asimilando el concepto valor con el de necesidad innata al ser humano (Maslow, 1968). De tal modo, los valores surgen de la priorización de aquello que es deseable y necesario para satisfacer una necesidad, distinguiendo además entre necesidades básicas —aquellas de carácter uni-

versal y común a todo ser humano—, y necesidades idiosincrásicas —que marcan las diferencias entre individuos—.

Partiendo de esta distinción, Maslow pone el acento en el proceso de elección, entendiendo que aquellas personas psicológicamente sanas tendrán una capacidad innata para optar por aquello que les es bueno. Es lo que llamó el *Principio de buena elección* (Maslow, 1968). De estas elecciones surgen los valores que han de regir la conducta del ser humano. Dichos valores se originan en la sociedad, las instituciones y la cultura. Sin embargo, los nuevos miembros de un sistema social se han de culturizar y hacer suyos estos valores. Este proceso de adquisición de valores se da en la relación con el *yo*, con la cultura y con el mundo. Por tanto, se trata de un proceso doble de desarrollo innato de la capacidad de libre elección y de facilitación del desarrollo de esos valores universales.

El listado de valores que Maslow propuso en su modelo se vincula a una jerarquización. De tal modo, el acceso a un valor de orden superior sólo se puede dar tras haber logrado la satisfacción de las necesidades del escalón inmediatamente anterior. Por este motivo, Maslow planteó cinco valores o necesidades jerarquizados en forma de pirámide.

El nivel inferior —de las necesidades fisiológicas— responde a la necesi-

dad de cubrir todas aquellas demandas de alimentación y sueño que son básicas para la supervivencia de cualquier ser humano. Una vez satisfechas, se pasa al segundo nivel –de seguridad–, entendido como la necesidad de sentir protección frente los riesgos del entorno con recursos básicos como un hogar, educación o salud. Sólo superados estos dos niveles se accede al tercer nivel –de afecto y afiliación–, en el que el sujeto ha de tener cubiertas sus necesidades de pertenencia a un grupo social y establecer vínculos de apego con otros sujetos sociales. Las muestras de afecto e inclusión social permiten el paso al cuarto nivel –de reconocimiento– en el que el sujeto ha de buscar el respeto de los demás y el éxito y logro en sus objetivos. Con estos cuatro niveles superados, el quinto nivel –de autorrealización– es entendido como la tendencia natural en el ser humano de buscar el crecimiento en una dirección, creciendo y mejorando en aspectos tales como la expresivi-

dad, la espontaneidad, la contemplación de la verdad, la creatividad, honestidad, etc. para acabar llegando a la autorrealización. Este último nivel es alcanzado por un limitado número de sujetos.

Por otro lado, Maslow (1968, 1990), en su sistema de valores, estableció la distinción entre valores medios y valores finales. Los últimos serían aquellas necesidades que son sentidas por las personas durante un periodo de tiempo y cuya satisfacción ocupa y domina la conducta de la persona. A su vez, esta misma necesidad es un valor medio, ya que es la vía para el logro de la necesidad o valor último de auto-realización, considerado este el valor final por antonomasia.

La sistematización del estudio de los valores desde el ámbito de la Psicología hecha por Maslow es una contribución incuestionable. Sin embargo, este primer modelo completo de valores abunda en la conceptualización y clasificación de los valores

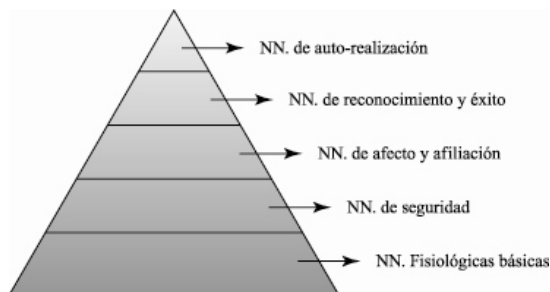


Figura 1. Pirámide de necesidades de Maslow. Fuente: Maslow, 1943.

sin entrar en un instrumento que permita la medición de los mismos. No obstante, Maslow establece como condiciones para la evaluación e investigación de los valores que esta se haga con sujetos exitosos y desarrollados, es decir, aquellos que alcanzaron el nivel superior de satisfacción de sus necesidades de autorrealización.

Componentes de la teoría de valores de Rokeach

Para Rokeach (1973) el estudio de los valores debía tener un enfoque amplio, que abarcara todas las dimensiones que rodean al ser humano. Desde esta perspectiva, estableció tres tipos de creencias: *descriptiva o existencial; evaluativa; y prescriptiva o exhortatoria*. Según este modelo los valores entrarían únicamente dentro de la categoría prescriptiva o exhortativa, conceptualizándolos como creencias ordenadas y determinantes más o menos permanentes que derivan en conductas personal y socialmente deseables (Lindeman y Verkasalo, 2005). Además, los valores se caracterizan por cinco consideraciones: 1) las personas tienen un número pequeño y limitado de valores; 2) todas las personas poseen los mismos valores aunque en grados diferentes; 3) los valores de una persona se pueden organizar en un sistema axiológico; 4) el sustrato de los valores individuales

está en la cultura, la sociedad y la personalidad; y 5) las manifestaciones de los valores y las consecuencias de los juicios realizados a través de dichos valores se manifiestan en multitud de fenómenos objeto de investigación por las ciencias sociales.

Un elemento importante en el modelo axiológico de Rokeach es la conexión inter-valores que determina el grado de importancia de los valores. Cuantas más conexiones tenga un valor con otros, más importancia tendrá, más central será y, por lo tanto, más resistente al cambio; por el contrario, los valores con menos conexiones serán menos importantes y su resistencia al cambio será menor. La conexión e importancia de un valor se establece según tres principios: 1) los valores más relacionados con la propia identidad son los más importantes y resistentes; 2) existen muchos valores dentro del sistema individual que representan áreas triviales y menos importantes de la persona; 3) ocurren un conjunto de creencias que se adquieren por aprendizaje a través de sujetos socializadores y no por contacto con el objeto de creencia.

Por lo tanto, como resultado de las conexiones que se producen entre los valores, se puede establecer una ordenación por parejas de contrarios. Cada pareja vendría determinada por la preferencia por un valor que supondría el rechazo del opuesto.

Esta ordenación axiológica, por su grado de prioridad, da como resultado un sistema de valores de los individuos que se define como una organización permanente y estable en el tiempo que, a su vez, sirve a la persona como criterio para resolver conflictos y guiar la toma de decisiones en aquellas situaciones en las que se implica más de un valor. La estabilidad temporal de esta estructura es una de las condiciones fundamentales para hablar de un sistema axiológico. Sin embargo, investigaciones posteriores han encontrado mayor estabilidad temporal en los valores finales que en los valores instrumentales (Feather, 1975; Schneider, 1977).

Por otro lado, existe un acuerdo común entre los grandes teóricos de los valores en que la familia, las instituciones, los iguales o los medios de comunicación son componentes de las culturas con un claro papel en la formación de los valores (Hollander, 1971; Reich y Adcock, 1976). Desde edades tempranas, el contacto del niño con elementos socializadores significativos y su continuación durante la juventud y hasta la adultez, resulta fundamental para su desarrollo moral. Sin embargo, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los valores se da por separado. Cada valor se transmite independientemente del resto y es este carácter absoluto el que permite que un valor pueda cambiar sin alterarse el

resto (Rokeach, 1973).

Según la dicotomía funcional de los valores –como modos de conducta o estados últimos de existencia– descrita por Rokeach (1979), se establece el criterio para el sistema clasificatorio, organizado por categorías y subcategorías. Establece dos categorías principales de valores que actúan como sistemas independientes aunque con funciones coordinadas, a saber: 1) *Valores instrumentales* que incluyen aquellas creencias que priorizan modos de conducta deseables para la persona. Se trata de valores que empujan a actuar de un modo concreto y que conducen a un fin; 2) *Valores finales o terminales* que recogen aquellas creencias que hacen referencia a estados finales de existencia. Estos valores tienen una función de refuerzo ya que la consecución de un fin propuesto y alcanzado por el cumplimiento de los valores instrumentales se ve recompensado por el logro de los valores finales.

A su vez, cada una de las categorías se divide en dos subcategorías según se priorice un criterio social o personal. Así pues, dentro de los valores instrumentales se encuentran: a) *valores morales*, que hacen referencia a la manera de comportarse del individuo y a los modos de conducta valorados y deseables en la relación social con los otros individuos; y b) *valores de competencia*, referidos a estados últi-

mos de existencia y engloban valores de carácter personal o individual.

Por otro lado, dentro de los valores finales o terminales existe: a) *foco interpersonal* que pone el acento en el aspecto social de la persona; y b) *foco intrapersonal* que sitúa la atención en la dimensión personal del individuo.

Cruzando las dos subcategorías de la taxonomía propuesta por Rokeach, se observa que los valores morales se relacionan con los valores interpersonales al referirse ambos al plano más

social del individuo. Por el contrario, los valores de competencia y los que sitúan el foco en lo intrapersonal mantienen en común la prioridad por la dimensión personal del ser humano.

Esta taxonomía ha tenido una amplia aceptación entre teóricos e investigadores de los valores de diversos campos como la Filosofía, la Antropología o la Psicología (Garcés, 1988), siendo empleada en las investigaciones que se realizaban en este campo hasta la aparición del modelo

Valores instrumentales:	Valores finales:
- Felicidad	- Valiente
- Autorrespeto	- Educado
- Tiempo libre	- Intelectual
- Salvación	- Honrado
- Seguridad familiar	- Obediente
- Satisfacción con la tarea realizada	- Lógico
- Vida confortable	- Imaginativo
- Amistad verdadera	- Capaz
- Armonía interna	- Alegre
- Madurez	- Autocontrolado
- Mundo en paz	- Capaz de perdonar
- Igualdad	- Capaz de amar
- Reconocimiento social	- Responsable
- Amor maduro	- Independiente
- Seguridad nacional	- Limpio
- Mundo de belleza	- Ambicioso
- Libertad	- Liberal
- Vida excitante	- Servicial

Figura 2. Valores del modelo de Rokeach. Fuente: Elaboración propia.

teórico de Schwartz.

Atendiendo a la taxonomía que acabamos de revisar, Rokeach propone una serie de valores que poseen todas las personas de modo universal aunque en diferentes grados (Figura 2).

Una de las principales aportaciones del modelo de Rokeach es la elaboración de uno de los primeros instrumentos más utilizados en la medición

axiológica. Con anterioridad, otros autores aportaron instrumentos con la intención de evaluar y medir los valores (Allport y Odbert, 1936; Anderson, 1968; entre otros). Sin embargo, la potencia estadística de estas herramientas en cuestiones de fiabilidad y validez resultó ser excesivamente baja. A su vez, en la mayoría de los casos, los valores eran tomados dentro del conjunto de rasgos de personalidad y no

como constructos cognitivos independientes.

No obstante, Rokeach se decantó por ordenar el listado de valores propuesto como vía de evaluación de valores, creando así un instrumento compuesto por un doble listado de 18 valores instrumentales y 18 valores finales. Para la toma de decisión de los valores a incluir en cada uno de estos listados, Rokeach (1968) se establecieron tres criterios: 1) inclusión de valores culturales universales y sociales idiosincrásicos; 2) eliminación de aquellos valores relacionados o con significados parecidos; y 3) inclusión de valores con un alto potencial discriminativo por variables psicosociales.

El instrumento creado por Rokeach presentó limitaciones metodológicas como el efecto del orden de presentación de los ítems en los listados o el efecto de deseabilidad social de las respuestas de los sujetos (Garcés, 1988).

Componentes de la teoría de los valores universales de Schwartz

Tomando como punto de partida la teoría de valores de Rokeach, Schwartz (1992) planteó las necesidades universales como eje de la formación del sistema de valores. De tal modo, los valores se entienden como creencias vinculadas a las emociones que actúan

como guía de las acciones y juicios, las cuales pueden ser ordenadas por orden de importancia o prioridad, conformando el sistema de valores propio de cada individuo.

Igualmente, basa la estructura del sistema de valores en intereses y motivaciones, destacando la importancia que el contenido motivacional tiene en la formación de dichos valores (Schwartz y Knafo, 2003). Según esta teoría, los valores humanos surgen de tres exigencias universales, como son: la función de la humanidad como ente en el mundo social y de la naturaleza; las relaciones que se establecen entre individuo y grupo, pujando por mantener el equilibrio entre el grado de autonomía y la dependencia grupal; y la conducta social responsable –las maneras de fomentar en los individuos el respeto del bienestar de los demás y la coordinación entre ellos.

De estas tres necesidades básicas surge un espectro de diez valores universales comunes a todas las culturas que se ordenan en un continuo circular, situándose próximos entre sí aquellos cuya consecución y logro se relacionan y son congruentes (Figura 3). Por el contrario, se representan enfrentados con aquellos valores cuya consecución simultánea es incompatible. En consecuencia, se considera que es un sistema dinámico. Este carácter aparece reflejado en el modelo gráfico que representa dicha teoría. (Linde-

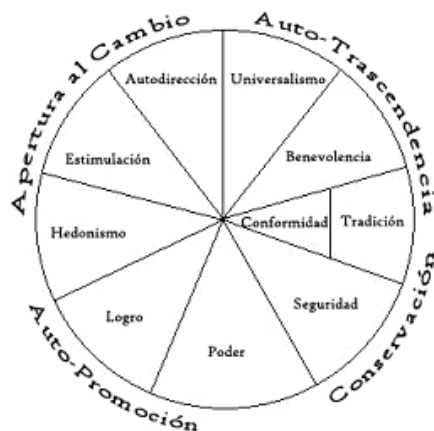


Figura 3. Modelo de ordenación axiológica de Schwartz. Fuente: Lindeman y Verkasalo, 2005.

man y Verkasalo, 2005).

Este sistema circular de valores se organiza a su vez en cuatro valores de orden superior contrapuestos entre sí – dos a dos– (Schwartz, 1992; Musitu, 2000):

- Apertura al cambio vs. Conservación: Por un lado, estas dimensiones agrupan valores de estimulación y auto-dirección y, por otro lado, valores de seguridad, conformidad y tradición. Se trata de tipos de valores que clasifican los impulsos de las personas a seguir sus propios intereses emocionales e intelectuales.
- Auto-beneficio vs. Auto-otrascendencia: Estas dimensiones agrupan los valores de poder y logro, confrontándolos a los de universalismo y benevolencia. Este eje clasifica a las personas según el grado en que

favorecen sus propios intereses, en contraposición con la motivación a trascender las posiciones egoístas y a promover el bienestar de los demás.

Para Musitu (2000), los axiomas que incluyen los valores de orden superior y el contenido motivacional de cada uno de ellos arroja la siguiente estructura:

- Apertura al cambio:
 - Autodirección: Necesidad personal de control del medio y de interacción autónoma e independiente.
 - Estimulación: Estimulación para mantener un nivel óptimo de activación.
 - Hedonismo: Necesidades orgánicas y placer asociado a su satisfacción.
- Conservación:

- Seguridad: Exigencias básicas de supervivencia individual y grupal.
- Conformidad: Inhibición de inclinaciones individuales potencialmente disruptivas para el funcionamiento armónico del grupo.
- Tradición: Expresión de la solidaridad y la singularidad grupal.
- Auto-beneficio:
 - Logro: Competencia para obtener recursos y aprobación social.
 - Poder: Necesidad individual de dominio y control.
- Auto-trascendencia:
 - Benevolencia: Necesidad de interacción positiva para promover el bien del grupo. Relacionado con la necesidad de afiliación.
 - Universalismo: Necesidad de supervivencia de sujetos y grupos cuando los recursos de los que depende la vida son escasos y compartidos.

Con todo, los valores instrumentales están incluidos dentro de los valores finales y todos ellos responden a un principio primordial de motivación personal. Por este motivo resulta importante conocer el contenido motivacional que integran cada uno de ellos (Schwartz y Knafo, 2003). Este cambio supone una evolución importante de la propuesta taxonómica de Rokeach y tiene una repercusión directa en la implicación que tienen los

valores en la conducta de las personas.

Con el fin de corroborar empíricamente la estructura de los diez tipos de valores propuestos en su modelo y evaluar los valores de las personas, Schwartz elaboró el –Schwartz Values Survey– (SVS). De tal modo, en un primer estudio, Schwartz recoge muestras de más de 40 países, encontrando en los resultados, mediante técnicas de escalamiento multidimensional y análisis factorial confirmatorio, apoyo empírico al modelo teórico.

Posteriores revisiones (Ros y Grad, 1991; Feather, 1995; Gouveia, Clemente y Vidal, 1998; Schwartz y Boehnke, 2004; Castro y Nader, 2006), algunas de ellas con muestras españolas (Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar y Pons, 2006), han ido adaptando tanto el número de ítems como la formulación y el formato de respuesta, mejorando así las características psicométricas.

La medición de la estructura de valores de los sujetos ha tenido en el modelo de Schwartz el máximo referente teórico y empírico de los últimos veinte años (Lindeman y Verkasalo, 2005). Desechando modelos como el de Rokeach; que, sin embargo, han sido la base de la conceptualización de los valores universales de Schwartz.

Numerosas investigaciones han tomado la teoría de valores como el andamio en el que asentar sus trabajos. Algunas se han centrado en

estudiar el carácter individualista o colectivista del modelo postulado por Schwartz. Así, Páez, Fernández, Ulillos y Zubieta (2003) encontraron que no existía una tendencia individualista o colectivista que subyaciera al modelo en su conjunto, sino que son las agrupaciones de orden superior y los tipos de valores que los componen los que determinan esa naturaleza comunal o individual. De tal modo, los valores benevolencia, tradición y conformidad refuerzan la lealtad y la dependencia, siendo considerados abiertamente colectivistas; por el contrario, el individualismo está asociado a los valores de *poder*, *logro*, *hedonismo*, *estimulación* y *autodirección*. Otras investigaciones han empleado el SVS en el estudio de la estructura de valores poblacionales basándose en sus diferencias individuales –edad, sexo, estado civil, etc.–, obteniéndose así adaptaciones de la escala original para la medición axiológica de adolescentes, población militar, etc. (Musitu y Molpeceres, 1992; López-Zafra, 2000; Oliva, Parra y Sanchez, 2002; Balaguer et al., 2006; Castro y Nader, 2006; Martínez y García, 2007; Solomon y Knafo, 2007).

Comparación de las principales teorías de valor

Los tres modelos expuestos tienen puntos de encuentro y notables difer-

encias como consecuencia de la mejora en la investigación psicológica de los valores. El siguiente cuadro resume los aspectos más relevantes de cada modelo.

Con independencia de las diferencias conceptuales que cada autor da al término valor, el amplio desarrollo teórico de los valores ofrece una idea de la importancia que tiene para la psicología. Sin embargo, todas las teorías revisadas coinciden en entender los valores como un constructo cognitivo que actúa como criterio en los juicios y valoraciones de las personas. Es decir, tienen una relación directa con la conducta del ser humano a través de la cadena valor-conducta-actitud. No obstante, los tres modelos otorgan un origen distinto a la elaboración de este constructo, difiriendo en poner su origen en las necesidades, en las creencias firmes o, en último lugar, en las representaciones según los tres principales modelos de valor. Esta diferencia es importante, ya que supone una evolución necesaria del término desde la concepción de Maslow como necesidad, con ciertos aspectos anexados a las pulsiones primarias del psicoanálisis (Maslow, 1943), hasta la representación cognitiva de las tres necesidades básicas de Schwartz y Knafo (2003).

El punto de mayor acuerdo de los tres modelos y en el que abundan las numerosas investigaciones citadas que

	Maslow	Rokeach	Schwartz
Origen de modelo	Filosofía, Sociología y Psicología humanista	Módulos axiológicos previos desde la Psicología social	Modelo de valores de Rokeach
Concepto	Necesidad	Creencia firme	Representación cognitiva
Comunalidad de los valores	Existen valores comunes a toda la humanidad (saludable) y otros no comunes	Existen axiomas comunes a toda la humanidad	Existen valores comunes a toda la humanidad
Modo de adquisición	En relación con el Yo, la Cultura y el Mundo	Aprendizaje temprano en contacto con determinantes	No lo desarrolla en su modelo
Carácter de la taxonomía	Jerárquica. La persona ha de cubrir un grupo de necesidades antes de alcanzar otro nivel de necesidades	No jerárquica. La persona posee los diversos valores del modelo en diferentes grados	No jerárquica. La persona posee los diversos valores del modelo en diferentes grados. La valores fluctúan entre los pares de opuestos del modelo circular
Taxonomía de los axiomas	<ul style="list-style-type: none"> - Valores medios - Valores finales 	<ul style="list-style-type: none"> - V. instrumentales: <ul style="list-style-type: none"> • Morales • De competencia - V. terminales finales • Interpersonales • Intrapersonales 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura al cambio - Conservación - Auto-beneficio - Auto-trascendencia
Listado de valores	<ul style="list-style-type: none"> -Autorrealización -Reconocimiento -Afecto y afiliación -Seguridad -Necesidades fisiológicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Felicidad - Autorrespeto - Tiempo libre - Salvación - Seguridad familiar - Satisfacción con la tarea realizada - Vida confortable - Amistad verdadera - Armonía interna - Madurez - Mundo en paz - Igualdad - Reconocimiento social - Amor maduro - Seguridad nacional - Mundo de belleza - Libertad - Vida excitante 	<ul style="list-style-type: none"> - Valiente - Educado - Intellectual - Honrado - Obediente - Lógico - Imaginativo - Capaz - Alegre - Autocontrolado - Capaz de perdonar - Capaz de amar - Responsable - Independiente - Limpio - Ambicioso - Liberal - Servicial
Instrumento de evaluación de los valores	No propone método de evaluación	Propone la evaluación de los valores mediante un doble listado de valores instrumentales (18) y finales (18) que se han de ordenar prioritariamente.	Propone medición de los valores mediante la Schwartz Values Survey (SVS). Escala tipo Likert.
Sistema de valores	Ordenación jerárquica de valores universales comunes a toda la humanidad	Organización estable que sirve como criterio en la toma de decisiones	Organización dinámica de valores que se ordenan en un continuo circular, agrupándose aquellos cuyo y logro se relaciona.

Figura 4. Comparación de las teorías de valor. Fuente: Elaboración propia.

han refutado a cada uno de ellos, es la existencia de unos valores universales comunes a todos los seres humanos.

Esta afirmación ha recibido apoyo empírico en las investigaciones que han llevado a cabo dichos autores con

la aplicación de instrumentos diseñados *ad hoc* en diferentes países.

No obstante, si se atiende a los valores que cada modelo propone como universales se pueden encontrar diferencias que, en muchos casos, son fruto de las taxonomías de cada modelo. La más importante es la propuesta por Maslow, que integra cinco grupos axiológicos –necesidades primarias, seguridad, afecto y afiliación, reconocimiento y autorrealización.

Por su lado, la propuesta de 36 valores de Rokeach coincide en un alto grado con los ítems empleados por Schwartz en su Escala de Valores. En este caso, la diferencia resulta de la eliminación que hace Schwartz de las categorías final e instrumental.

Entre el modelo de Maslow y de Schwartz se encuentran coincidencias entre valores como *reconocimiento* y *hedonismo*, *logro* o *poder*. Por lo que las diferencias pueden atribuirse más a la manera de nombrar que a oposiciones reales entre ellos.

Aunque existen diferencias en las categorías propuestas según el modelo, todos ellos coinciden en afirmar que existe una tipología o categorización. Sin embargo, la taxonomía que muestra más diferencias con el resto es la de Schwartz, ya que rompe con las categorías de valores finales y instrumentales de Rokeach y con la clasificación de valores medios y finales de Maslow. Schwartz propone

una taxonomía de cuatro categorías en función del carácter individualista o colectivista de los valores que engloba.

Por su parte, la taxonomía de Rokeach plantea que la función de refuerzo de los valores finales se relaciona con el logro del nivel superior de la pirámide de Maslow –auto-realización, ya que la tendencia natural en el ser humano ha de ser de crecimiento en una dirección para alcanzar experiencias cumbre que den sentido a la existencia. El mero hecho de alcanzar los valores finales de Rokeach o de vivir experiencias cumbre propias de la auto-realización es un refuerzo del camino seguido para llegar hasta ahí.

A pesar de la existencia de unos valores universales, la priorización que cada persona hace de los axiomas propuestos conforma el sistema de valores idiosincrásico individual. El carácter jerarquizado y organizado de los valores es un punto en común que las tres teorías exponen en las características de los sistemas de valores. Sin embargo existen diferencias acerca de si esa jerarquía es universal y común a toda la humanidad, tal y como afirma Maslow (1968) o si, por el contrario, los sujetos difieren en la prioridad concedida a cada axioma. Esta última idea apoya los resultados hallados por Schwartz (1992) según los cuales las personas puntúan en todas las dimensiones del modelo aunque en diferente

grado.

Desde el comienzo de la investigación sobre valores, uno de los focos de interés ha sido conocer cuál es la fuente de adquisición de los valores. Las primeras investigaciones de Maslow difieren del modelo explicativo de Rokeach. El primero otorga un carácter innato a los valores, afirmando que el medio ambiente no infunde los valores, si no que promueven y facilitan que estos se hagan realidad (Maslow, 1943). Sin embargo, hoy en día, existe un mayor acuerdo en afirmar que el aprendizaje y adquisición de los valores tiene un alto componente educativo y social, por lo que, como propone Rokeach (1973) sólo a través del contacto con determinantes culturales desde una edad temprana se van adquiriendo los valores y estableciéndose la jerarquización de los mismos.

La medición y evaluación de los valores de los sujetos ha sido un tema clásico de controversia; la limitación de la observación directa del objeto de estudio ha sido un criterio frecuente de crítica al estudio de los valores desde foros científicos. Independientemente de la conceptualización que se haga de los valores, desde el punto de vista de la Psicología, estos son constructos cognitivos creados por el ser humano y por lo tanto la evaluación es inviable a simple vista. Es necesario recurrir a un enfoque fenomenológico que per-

mita medir cualquier aspecto observable de los valores individuales de cada sujeto. Métodos tales como la explicitación de valores mediante construcción de escalas *ad hoc*, la inferencia a través de las conductas observables o la evaluación a través del planteamiento de dilemas se ha venido empleando desde el comienzo de la investigación de valores (Feather, 2002; San Martín, 2010). Los tres modelos axiológicos clásicos expuestos en el presente trabajo no han sido ajenos a esta problemática planteada. Por este motivo, la superación de esta traba y la dotación de calidad y potencia científica a los instrumentos de evaluación axiológica han sido temas fundamentales para los autores que se han adentrado en esta área, aportando Rokeach y Schwartz instrumentos psicométricamente competentes.

Teorías de valor y su proyección educativa

Parece evidente que existe un reconocimiento formal y retórico sobre la necesidad de la transmisión de valores desde la escuela. Este reconocimiento se ha visto agudizado en los últimos años, tal y como señalan autores de disciplinas diversas al debatir sobre la existencia de una crisis de valores o un cambio del sistema de valores que definen la sociedad desde un prisma globalizador (Marín, 1993,

Camps, 1994; Sanmartin, 1998; Elzo, Megías, Navarro, y Rodríguez, 2000; Rodríguez, Castro y Ávila, 2013; Molina, Pérez Pellín, Suárez, y Rodríguez, 2013). Independientemente de la respuesta a este debate, los valores han tomado en las dos últimas décadas un fuerte protagonismo en contextos educativos formales y no formales (Ortega, Minguez y Gil, 1996; Mugarra Romero, Pérez Rodríguez, y Bujardón Mendoza, 2011).

Esta importancia se ha visto directamente reflejada en la legislación educativa española, que desde la promulgación de la LOGSE en 1990, posteriormente en los decretos 105, 106 y 107 del 9 de junio de 1992 y en los decretos 126 del 7 de septiembre de 1994 ha ido incorporando progresivamente la educación en valores como un contenido transversal en el diseño curricular. Así, por ejemplo, la LOE incorpora la asignatura *Educación para la ciudadanía*, con fuerte contenido axiológico que es sustituida finalmente en la LOMCE por la asignatura *Educación en valores*, aunque de carácter optativo.

Sin embargo, ante el reto de tener que incorporar los valores al contenido curricular de la escuela, los educadores se encuentran con la dificultad de conceptualizar qué y cuáles son los valores a inculcar. Con tal propósito, tradicionalmente, las primeras aproximaciones a los valores desde la es-

cuela han partido de la filosofía de la educación. Si bien, los primeros acercamientos desde la educación a los valores desde el ámbito psicológico toman como referencia la conceptualización aportada por Rokeach, que define los valores como una creencia duradera o modo de conducta que es deseable frente al resto de creencias o modos finales de existencia (Sanmartin, 1998). Las aportaciones posteriores de Schwartz y el amplio consenso del poder predictivo del modelo de valores universales han servido como herramienta eficaz para dotar de contenido a los programas de educación en valores que se han desarrollado en la escuela y otros ámbitos educativos.

Tomando de nuevo como referencia los paradigmas teóricos del modelo de Rokeach, las instituciones educativas no han permanecido ajenas a la importancia que tienen los determinantes sociales en el proceso de adquisición de los valores. En este sentido, el contexto escolar ejerce una influencia capital en ese desarrollo axiológico.

El modelo de hitos del desarrollo evolutivo de Piaget pone el germen para el estudio de las diferentes dimensiones cognitivas del ser humano. Las posteriores concreciones que realiza en torno al desarrollo moral (1935, 1975) vincula la adquisición del razonamiento con la adquisición de la dimensión axiológica, por lo que es imprescindible conocer las fases de

desarrollo de esta última para ejercer una función educativa en valores eficaz.

Kohlberg (1992), partiendo de los preceptos propuestos por Piaget, establece un modelo de tres niveles y seis estadios para explicar el desarrollo moral. Así, se pueden distinguir el nivel pre-convencional que comprende el estadio de *Moralidad heterónoma*, en el que el cumplimiento de las normas se da por miedo al castigo, y el de *Individualismo* que contempla fines instrumentales y de intercambio, así como un cumplimiento de normas egoísta. Un nivel convencional que requiere de dos estadios. Por un lado el de *Expectativas interpersonales mutuas*, que conlleva acatar las normas para cumplir con las expectativas de los demás. Por otro lado, el *Sistema social y conciencia* en el que se han de cumplir las normas adquiridas para contribuir a la sociedad. Y por último el nivel pos-convencional o de principios que concluye con otros dos estadios. El primero, el *Contrato social* que requiere la aceptación de la diversidad de valores, así como el respeto por aquellos que se acuerdan socialmente. El segundo, los *Principios éticos universales* que se corresponde con un nivel superior en el que la guía son principios éticos auto exigidos.

Ambos modelos siguen teniendo actualmente vigencia en el campo de la educación en valores (Moya,

Amezcuca, Mendoza y García, 2013)

Tal y como se sistematiza curricularmente la educación en valores en la escuela, se puede afirmar que se trata de un contenido trasversal que afecta tanto al aspecto conductual de educadores y educandos como actividades concretas de corte axiológico. Según autores como Sanmartin (1998), Alonso (2004), Fragoso y Gonzalez (2013) o Correa, del Valle, González, y Vega (2013) la programación de estas actividades sigue la misma lógica que el resto de áreas del currículo –análisis previo de la situación e identificación de los valores a transmitir, diseño curricular ajustado al análisis de realidad, establecimiento de objetivos pautados, evaluación sistemática tanto del proceso como de los resultados y empleo de los resultados en las siguientes actividades. Sin embargo, Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla (1995) y Ortega *et al.* (1996) proponen un listado de cinco estrategias que favorecen el desarrollo de valores en contextos educativos:

- Estrategias de autoconocimiento y expresión. A través de estas se pretende hacer consciente a los educandos de cuales son los valores que estructuran su sistema axiológico. Herramientas como la Escala de Valores Universales de Schwartz facilitan esta tarea, aportando además una representación gráfica que evidencia más fácilmente el con-

tenido abstracto del modelo. Además, otras actividades en la que los educandos puedan expresar, compartir y poner en común opiniones empapadas de sus valores son una buena vía para esta estrategia.

- Estrategias para el desarrollo del juicio moral. El modelo de Rokeach propone la evaluación de los valores a través de dilemas de corte axiológico ante los que las personas han de posicionarse. Esta misma herramienta es presentada en esta estrategia como la vía para el desarrollo del juicio moral. Partiendo de las situaciones presentadas en los dilemas, la puesta en común, el debate y la reflexión de las alternativas de solución a los dilemas crea la situación ideal para la estimulación de la dimensión moral y desarrollo de los valores al generar conflictos sociocognitivos ante los que los alumnos han de responder generando respuestas aceptables y coherentes con sus valores.
- Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras. Basándose en el concepto de autocontrol como el proceso de aprendizaje y desarrollo en el que la persona se hace máxima responsable de su conducta y las consecuencias de la misma, el tipo de actividades que caben dentro de esta propuesta buscan poner en práctica los propios valores en beneficio del autocontrol y de la asunción de las consecuencias. El autoestablecimiento de objetivos de modificación conductual, la autoobservación y el autorrefuerzo son claves en este proceso.
- Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y la empatía. La comprensión y aceptación de la dimensión moral del otro es fundamental en una cultura predominantemente social. Si tomamos en consideración los paradigmas de los modelos de Maslow y Rokeach, es en contacto con el contexto social donde se desarrollan los valores. Por este motivo, actividades de rol-playing exponen a los alumnos a situaciones en las que han de poner en práctica directa valores tales como tolerancia, respeto, colaboración, etc.
- Estrategias para el análisis de temas moralmente relevantes. Explicitar y aceptar los propios valores es una tarea compleja si no se cuenta con herramientas apropiadas o si dicha aceptación supone un conflicto intrapersonal fuerte. Para facilitar la educación en valores en ese tipo de situación, la exposición a los educandos de experiencias recogidas en medios de comunicación y la reflexión y debate de las mismas es una buena estrategia para desbloquear cualquier tipo de resistencia.

Conclusiones

En definitiva, los tres modelos analizados aportan, con sus listados de valores y sus paradigmas, la base imprescindible en la que asentar cualquier

actividad destinada a la educación en valores, facilitando la dotación de contenido y el establecimiento de estrategias de las acciones dirigidas a estimular el desarrollo moral de los educandos.

Referencias

- Allport, G. y Odbert, P. (1936). *Trait-names: a psycholexical study*. *Psychological Monographs*, 47(1).
- Alonso, J. M. (2004). *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*. Madrid: Plaza y Valdes.
- Anderson, N. (1968). Likableness rating of 555 personality-trait words. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 272-279.
- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., Guallar, A. y Pons, D. (2006). Análisis de la Estructura de Valores en los Adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(3), 345-357.
- Buxarrais, M., Martínez, M., Puig, J. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Zaragoza: Edelvives.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.
- Castro, A. y Nader, M. (2006). La Evaluación de los Valores Humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 23(2), 155-174.
- Correa, E. S., del Valle, L. D., González, M. O., y Vega, C. N. (2013). La planificación de los objetivos fundamentales transversales integrados a los sectores de aprendizaje: uno de los desafíos epocales de la educación en valores. *Educación*, 9(18), 191-215.
- Elzo, J., Megías, I., Navarro, J. y Rodríguez, E. (2000). *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas* (Vol. 2). Barcelona: Fundación la Caixa.
- Feather, N. T. (1975). *Values in education and Society*. New York: Free Press.
- Feather, N. T. (1995). Values, valances and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1135-1151.
- Feather, N. T. (2002). Values and values dilemmas in relation to judg-

- ments concerning outcomes of an industrial conflict. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 446-459.
- Fragoso, J. L. P., y Gonzalez, P. P. (2013). Didáctica de la educación en valores en la ESO. Una propuesta utilizando las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. *Revista de Medios y Educación*, 42, 195-208.
- Garcés, J. (1988). *Valores humanos, principales concepciones teóricas*. Valencia: Nau llibres.
- Gouveia, V. V., Clemente, M. y Vidal, M. A. (1998). El cuestionario de valores de Schwartz (CVS): propuesta de adaptación en el formato de respuesta. *Revista de Psicología Social*, 13(3), 463-469.
- Hollander, C. (1971). *Principles and methods of social psychology*. New York: Oxford University Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lindeman, M. y Verkasalo, M. (2005). Measuring Values With the Short Schwartz's Value Survey. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), 170-178.
- López-Zafra, E., (2000). Individualismo y valores desde el enfoque de los niveles de análisis. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 241-257.
- Marín, R. (1993). Prólogo. En D. Marín y J. A. Benavent (eds.), *Los valores al inicio de la adolescencia*. Valencia: Ajuntament de Pujol.
- Martínez, I. y García, J. F. (2007). Impact of Parenting Styles on Adolescents' Self-Esteem and Internalization of Values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Maslow, A. H. (1968). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairos.
- Maslow, A. H. (1990). *La personalidad creadora* (4ª ed.). Barcelona: Kairos.
- Molina, L., Pérez Pellín, S., Suárez, A., y Rodríguez, W. A. (2013). La importancia de formar en valores en la educación superior. *Acta Odontológica Venezolana*, 46(1), 1-14.
- Moya, E. A., Amezcua, C. K. L., Mendoza, R. L., y García, Á. M. H. (2013). Los valores en alumnos de nivel primaria en escuelas pública y privada. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 197.
- Mugarra Romero, C. G., Pérez Rodríguez, H. y Bujardón Mendoza,

- A. (2011). Consideraciones sobre la educación en valores a través de los medios de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas, 11*(3), 538-558.
- Musitu, G. y Molpeceres, M. A. (1992). Estilos de Socialización, Facilismo y Valores. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios, 16*, 67-101.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: Un análisis intercultural. *Anuario de Psicología, 31*(2), 15-32.
- Oliva, A., Parra, A. y Sanchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología, 20*(2), 225-242.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Páez, D., Fernández, I., Ulillos, S. y Zubieta, E. (2003). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Prentice Hall.
- Piaget, J. (1935). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1975). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Morata.
- Reich, B. y Adcock, C. (1976). *Valores, actitudes y cambio de conducta*. Continental: México.
- Rodríguez, C. G. J. B., Castro, C. R. M., y Ávila, C. M. L. (2013). Valores en la educación de posgrado: más allá de la honestidad científica. *Congreso Universidad, 2*(1), 8.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: Free Press.
- Ros, M. y Grad, H. M. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología Social, 6*, 181-208.
- Sanmartín, M. G. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apuntes: Educación física y deportes, 51*, 100-108.
- San Martín, C. (2010). Construcción del cuestionario de Concepciones sobre inclusión educativa con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual (CIE-DI). *Psicología y Educación, 5*, 69-94.
- Schneider, M. (1977). *Ein empirischer Beitrag zur Werttheorie von Rokeach in Bereich politischer Einstellungen undpolitischen*

- verhalteurs*. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Press.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. *Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego: Academic Press.
- Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychology structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 28, 230-255.
- Schwartz, S. H. y Knafo, A. (2003). Parenting and Adolescent's Accuracy in Perceiving Parental Values. *Child Development*, 74 (2), 595-611.
- Solomon, S. y Knafo, A. (2007). Value similarity in Adolescent Friendship. En T. C. Rhodes (ed.), *Focus on Adolescent Behavior Research* (pp. 133-155). Jerusalem: Nova Science Publishers.
- Valmaseda, J. (s. f.). *La dimensión axiológica del hombre. Los valores*. Recuperado de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/valmaseda_valmaseda_jorge/la_dimension_axiologica.htm

Javier Páez Gallego. Doctorando en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Psicólogo y Trabajador Social por la Universidad Pontificia Comillas (Madrid). Actualmente centra su interés en el estudio de la dimensión axiológica del ser humano y la educación en valores.

Correspondencia. Javier Páez Gallego. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), C/ Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid, España. Email: javier.paez.gallego@gmail.com

Fuentes de resiliencia en adolescentes institucionalizadas

Resilience sources in teens at the welfare system

¹Teresita Bernal Romero y ²Miguel Melendro Estefanía

¹Universidad Santo Tomás, ²UNED

Resumen

Este estudio ha tenido como objetivo describir y valorar las fuentes de resiliencia en varios casos de mujeres adolescentes que iniciaron procesos de acogimiento familiar y que residían en centros de protección de menores. La metodología del estudio se inscribe en la Teoría Fundamentada. Se usaron como técnicas de investigación las entrevistas en profundidad con las adolescentes y con el equipo que las atendía, y como estrategia de análisis se recurrió a la codificación y categorización sistemática de las variables emergentes. A modo de conclusiones, se constata que las fuentes de resiliencia en la familia de origen fueron escasas, básicamente de tipo secundario en hermanos o familiares de segundo grado y en coordinadores de residencias de menores, psicólogos y “padrinos”. Las adolescentes recurren a diferentes estrategias para afrontar conflictos, constituyéndose la búsqueda de apoyos, el manejo de recursos institucionales, el humor y el sentido ético en elementos destacados de resiliencia.

Palabras clave: Ambiente familiar, protección a la infancia, ayuda a la infancia, adolescencia, acogimiento, responsabilidad de los padres, educación familiar.

Abstract

The present study has had as objective to describe and value the resilience sources in many cases of teens (women) who started foster care processes and had lived in a protection residences. The methodology of the study is based on the Grounded Theory. Depth interviews were used as techniques of investigation with teens and the staff that was taking care of them. The strategy of analysis was draw upon codification and systematic categorization of the emerging variables. By way of conclusions, it is confirm that the sources of resilience in the origin family were very poor, appearing secondary types of resilience in siblings or relatives in the same way with coordinators of the protection residences, psychologists and sponsors. Teens have different strategies to cope with conflictive situations, constituting the search for support, manage the institutional resources, humor and ethical sense in resilience elements.

Keywords: Family environment, child protection, child care, adolescence, child placement, parent responsibility, family education.

Los derechos de los niños, niñas y adolescentes son en estos momentos una clara prioridad en Colombia. Los actores involucrados en garantizar estos derechos en el país y quienes tienen una responsabilidad conjunta frente a la protección, cuidado y atención, desde el principio de corresponsabilidad, son la familia, la sociedad civil y el Estado, según la Ley 1098 del 2006¹ (Duran, 2008). Cuando alguno de los derechos de los niños/as y adolescentes es vulnerado, se debe ofrecer una protección integral, bien a través de un proceso de reintegración con sus familias o bien iniciando un proceso de acogimiento familiar² a partir de diferentes medidas como atención en medio abierto, en régimen de seminternado e internado (Adams, 2010).

Por lo general, los y las adolescentes que son susceptibles de iniciar un proceso de acogimiento familiar residen temporalmente en hogares sustitutos o instituciones de protección. Estos adolescentes que están bajo protección han vivido situaciones traumáticas como diferentes tipos de maltrato, negligencia, abandono o abuso, carencia de recursos económicos y pobreza extrema entre otras. En su caso, estas historias de vida y, de forma específica, su edad, serán algunos de los elementos que condicionarán y que dificultarán su posible acogimiento familiar, tal y como se plantea en este estudio.

Por otra parte, se reconoce como fundamental la presencia de mecanismos de resiliencia en poblaciones que experimentan situaciones traumáticas como la referidas, pues permite a los sujetos enfrentarlas y resolverlas con un mayor nivel de éxito.

La resiliencia es una categoría que en la actualidad se estudia desde diferentes disciplinas y perspectivas. Operar desde el concepto resiliencia implica alejarse de las interpretaciones realizadas a partir del déficit, en las que las soluciones y la generación de cambios están reducidas a las posibilidades del medio, ignorando los recursos y capacidad de resignificación de las personas, (Becoña, 2006; Gómez 2010; Álvarez, et al., 2011). Así, el reconocimiento de la resiliencia implica pensar no solo en la integración en un entorno favorable, facilitador de recursos, sino también en el reconocimiento de las propias fortalezas en relación sinérgica con las que aporta el medio y sus agentes.

Entendida la resiliencia como la capacidad de sobreponerse a las adversidades, se pueden diferenciar dos tipos: la primaria y la secundaria (Barudy y Dantagnan, 2011). La resiliencia primaria se refiere a la capacidad de un niño o niña para afrontar circunstancias difíciles desde sus propias capacidades y por el efecto de contextos de buenos tratos. La resiliencia secundaria supone la capacidad del niño o niña para

proyectarse en el futuro como alguien digno y valioso a pesar de haber sufrido malos tratos o diferentes traumatismos. Este segundo tipo de resiliencia requiere de experiencias relacionales positivas con “tutores y tutoras” de resiliencia; es decir, este tipo de resiliencia emerge de las relaciones interpersonales sanas que permiten protegerse del estrés familiar. En ambos tipos de resiliencia se puede observar que el apego y los vínculos son un factor fundamental para su desarrollo. Al respecto, Barudy y Dantagnan (2011) plantean que la resiliencia en los niños y las niñas está muy relacionada con los vínculos afectivos, ya que aquella “...no es un atributo individual innato e independiente del entorno, sino que emerge de la relación del niño o niña con su entorno fundamental: el humano” (p.21); es pues, según los autores, una capacidad que se va construyendo a lo largo de la vida en diferentes contextos y que promueve el desarrollo, motivo por el cual debería constituirse en un campo de investigación prioritario de la psicología educativa.

En nuestro estudio se parte del modelo ecosistémico enunciado por Barudy y Dantagnan (2011) y por Mansour (2010) entre otros, en el que se considera que la resiliencia proviene de diferentes fuentes. El primer grupo de fuentes son las macrosistémicas y exosistémicas: estas hacen referencia al ambiente social y cultural en que se

desenvuelve la vida de los niños/as y adolescentes y que, según los autores, se caracteriza por su constitución en entornos justos y no violentos. En este mismo nivel Villalta (2013) ha encontrado que para los adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, la escuela se constituye como un factor protector. El segundo grupo de fuentes son las denominadas microsistémicas, e implican ambientes familiares en los que domina la afectividad, las relaciones sanas en general en la familia nuclear y extensa y, sobre todo, en los que existe la posibilidad de que las madres establezcan y ofrezcan apegos seguros y vínculos saludables (Saavedra, 2005). En los casos de protección, en los que la familia está distante, los centros de acogida pueden constituirse en una fuente de resiliencia desde la afectividad, la empatía y el apoyo (Melendro, 2013; Melendro y Cruz, 2013). Un tercer grupo son las fuentes individuales de resiliencia, entre las que se identifica la capacidad para resolver problemas, la capacidad para llamar la atención moderadamente de las personas significativas, una visión optimista de sus capacidades, la capacidad para explorar el entorno y ensayar nuevas experiencias, el poder mantener una visión positiva a pesar de las dificultades, la habilidad para estar alerta y ser autónomo y la tendencia proactiva para brindar apoyo a otros.

Por su parte, Obando, Villalobos y Arango (2010) señalan que en dicho proceso están presentes cuatro recursos psicológicos que pueden ser consideradas como fuentes individuales: la conciencia, la cognición, la ética y la simbolización. La conciencia concebida como "...un sistema de referencia que construye el sujeto a partir de la significación de la experiencia bajo el principio de una búsqueda vital, que permite constituir el sentido de continuidad de la existencia y que se expresa en la identidad (Obando, Villalobos y Arango, 2010, p.8). La cognición es vista como el modo en que las personas gestionan y organizan las experiencias y que, en el caso de los sujetos resilientes, supondrá que estos son capaces de reconocer los componentes de la situación que han experimentado, establecer relaciones entre los hechos, ubicando lo perturbador y sus propios recursos y los que el medio les proporciona. La ética la comprenden como posibilidad del sujeto de mantener su identidad y construir, a partir de ella, sus valores y sueños. En relación con lo simbólico, afirman los autores que esta implica el goce estético, la construcción de lazos sociales y la posibilidad de modificar la forma en que se comprenden los hechos. Omar (2013), además añade otros elementos como el optimismo, el sentido del humor y la inteligencia emocional. Rodríguez (2010), por su parte, plantea también

como fuentes individuales de resiliencia la estética y el humor.

En estudios latinoamericanos sobre resiliencia, Gaxiola (2013) y Quinceño et al. (2013), han encontrado variables importantes como la felicidad, la religiosidad, la actitud positiva, la autoeficacia y la orientación hacia metas. Barudy y Dantagnan (2011) también señalan ciertos factores que facilitan el desarrollo de la resiliencia, entre las que destacan: ser criado por una figura con posibilidad de apego y empatía, recibir apoyo social y afectivo de los pares y la posibilidad de participar. Torres y Ruíz (2013) comparan estudiantes resilientes con no resilientes, encontrando, que los primeros utilizan fuentes como los amigos y las instituciones. Por su parte, Paz (2013) en su estudio de resiliencia en adolescentes institucionalizados identifica como elemento resiliente la orientación hacia metas prácticas; además recomienda realizar estudios de este tipo desde una perspectiva cualitativa.

En este sentido, en la presente investigación se estudiaron las situaciones de aquellas adolescentes que viven en instituciones y son susceptibles de acogimiento familiar, desde una mirada ecosistémica, con el objetivo de identificar y valorar las fuentes de resiliencia que estas adolescentes utilizan para enfrentarse a situaciones traumáticas

Método

En este trabajo, de corte cualitativo, se realizó un estudio de casos en profundidad y se utilizó la metodología de la Teoría Fundamentada en el análisis de la información disponible y en la elaboración de categorías centrales que abordaran los objetivos de la investigación, de acuerdo con Soneira (2006).

Teniendo en cuenta que el diseño es de estudio de casos, la solidez de las conclusiones no está fundamentada en el poder de la generalización, sino en la posibilidad comparativa. Coller (2000, citado por Neiman, y Quarante, 2006), plantea que existen dos estrategias apropiadas: una es la técnica de la ilustración, en la que los casos sirven para evidenciar o contradecir algunos elementos de hallazgos teóricos previos y la otra es la comparación entre casos. En esta segunda estrategia, que es la utilizada en este trabajo, se considera fundamental la comparación por similitud y por diferencia, por lo que para plantear las conclusiones se han tenido en cuenta tanto la ilustración de ciertas teorizaciones previas de otros autores, como el señalamiento de similitudes y diferencias entre los casos seleccionados

Los casos seleccionados finalmente fueron cuatro, cada uno correspondiente a una adolescente institucionalizada susceptible de iniciar procesos

de acogimiento familiar. La selección de estos casos se realizó de acuerdo al concepto de muestreo teórico de la Teoría Fundamentada, por el que “el investigador selecciona casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos o teorías ya desarrolladas” (Soneira, 2006, p.156), y de acuerdo con el concepto de saturación teórica, tras comprobar que los cuatro casos representaban a la población estudiada, y que incorporar nuevos casos no aportaría información adicional valiosa para que el investigador pudiera desarrollar nuevas categorías. Entre los criterios de selección de estos casos, se tuvo en cuenta que las adolescentes residieran en una institución de protección y tuvieran medidas legales de guarda y/o tutela, así como que se debía tratar de adolescentes susceptibles de iniciar en algún momento de sus vidas un proceso de acogimiento familiar y que, dada su situación y su edad, presentarían dificultades para ello. Además, los casos se caracterizaron porque las participantes habían tenido que enfrentar situaciones traumáticas como diferentes formas de maltrato en sus familias de origen (negligencia, abandono, maltrato físico y psicológico) y violencia extrema en el núcleo familiar, así como el abandono de sus propias familias. Las características de los casos seleccionados se reflejan en la Tabla 1.

Tabla 1

Características de los casos.

Caso	Causa de ingreso a protección	Edad de la menor al ingresar a protección	Número de centros	Edad en el momento de la investigación	Escolaridad de al momento de la investigación
1	Intento de abuso sexual por parte del padrastro. Negligencia de la madre	12 años	2	16	Octavo grado (2º de ESO)
2	Abandono de la madre. El padre tiene dificultades con el alcohol por lo cual es negligente en el cuidado de los niños.	14 años	1	17	Noveno grado (3º de ESO)
3	Abuso sexual por parte del padrastro. Negligencia de la madre. Explotación laboral de la menor.	9 años	1	17	Décimo Grado (4º de ESO)
4	Muerte de la madre. Ningún miembro de la familia desea hacerse cargo de los menores.	5 años Reingresa a la familia de origen y vuelve al sistema de protección a los 8 años	1	17	Noveno grado (3º de ESO)

Se utilizó como instrumento de recogida de información la entrevista en profundidad. Si bien la entrevista fue abierta, a fin de poder proceder a la codificación secuenciada y constante de variables, se planteó un guion orientativo inicial que sirviera como línea directriz en todas las entrevistas. El guión incluía preguntas sobre historia personal y sociofamiliar y estancia en el sistema de protección; se preguntó así mismo por sus vivencias en

las instituciones, las dificultades que encontraron y cómo las resolvieron. Cada entrevista se desarrolló de forma individual, en tres sesiones de dos horas con cada adolescente. En la primera sesión se explicó en qué consistía el estudio, cómo iban a ser usados los resultados y la confidencialidad de la información; también se informó de que la entrevista iba a ser grabada en audio; cuando las adolescentes accedieron a participar en la investigación,

se procedió a profundizar en el estudio sobre su historia personal y sociofamiliar, explorando especialmente las fuentes de resiliencia en la familia de origen. En una segunda fase se trabajó sobre su ingreso en el sistema de protección y su situación en términos de resiliencia en la institución donde residían y en otros sistemas con los que interactuaban. En la tercera sesión se profundizó en elementos que no habían quedado claros en las primeras sesiones y se llevó a cabo el proceso de devolución sistemática, útil en investigación cualitativa para validar la información recogida. Finalmente se realizó la transcripción de las entrevistas de cada una de las adolescentes, su revisión y codificación a partir del análisis de 320 citas.

En el estudio participó el equipo psicosocial a cargo de las adolescentes, conformado por un psicólogo y una trabajadora social. En la entrevista al equipo psicosocial se preguntó directamente por la historia de cada caso y lo que los profesionales habían observado como fuentes de resiliencia. La entrevista se desarrolló así mismo como una conversación libre, a fin de facilitar el proceso de codificación constante. El procedimiento constó de tres fases: en la primera se comentaron el objetivo y el sentido de la entrevista, así como la posibilidad de realizar una grabación de audio; en la segunda se preguntó sobre cada uno de los casos,

y en la tercera fase se realizó el cierre de la entrevista.

Como se ha comentado, partiendo de una metodología de estudio de casos, para esta investigación se usó un diseño basado en la Teoría Fundamentada tomando como principios básicos de este enfoque la codificación constante, la saturación teórica y la construcción de categorías centrales explicativas. Así, la codificación se utilizó, durante todo el proceso para analizar la información obtenida en las entrevistas, buscando la saturación teórica a partir de la generación secuenciada nuevas codificaciones. De ellas surgieron las categorías centrales explicativas de la investigación.

En cuanto a su desarrollo, el estudio siguió cuatro fases. En la primera, exploratoria, a partir de observaciones realizadas en la institución, de diálogos con el equipo de la misma y de la revisión de la literatura, se decidió estudiar casos de adolescentes de difícil acogimiento familiar. A partir de la literatura revisada, se delimitó el estudio. En la segunda fase se realizaron acuerdos con la institución sobre el desarrollo de la investigación; se presentó al coordinador del equipo psicosocial de la institución la propuesta y este la consultó con diferentes instancias. Con el mismo coordinador se establecieron los criterios anteriormente expuestos para la selección de los casos. En la tercera fase se realizaron las

entrevistas de acuerdo con lo descrito, y en la cuarta se presentaron los resultados de la investigación al equipo psicossocial de la institución.

Resultados

En la investigación, en todos los casos las adolescentes vivieron en sus familias de origen algunas o varias de las situaciones adversas mencionadas

anteriormente; sin embargo las adolescentes coincidieron en querer buscar alternativas de futuro a su situación actual, sin aferrarse a su pasado. Este referente permite pensar que existen en ellas algunos elementos relacionados con la resiliencia, por lo que a continuación se analizan algunas fuentes posibles de estos elementos. Los resultados se presentan desde el siguiente mapa de categorías.

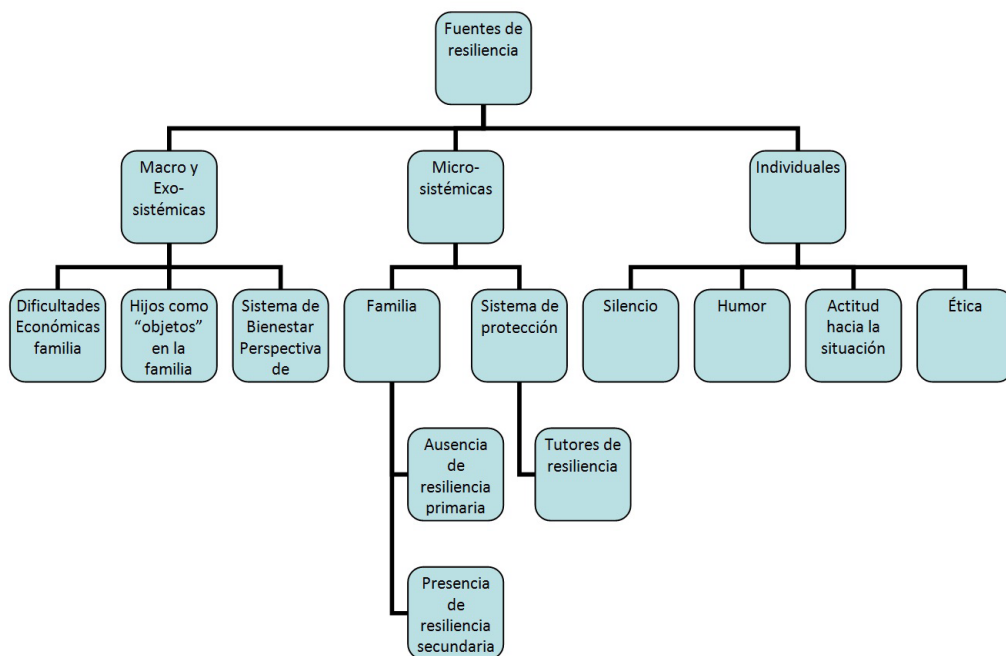


Figura 1. Mapa de categorías de los resultados.

Fuentes Macrosistémicas y Exosistémicas

En estas fuentes, relacionadas con

el contexto cultural y político, es necesario diferenciar el contexto en que vive la familia de origen y el marco institucional en que fueron atendidas

las adolescentes, que en Colombia corresponde al Sistema de Bienestar Familiar.

En cuanto al contexto cultural y político en el que vivían y viven las familias de origen de las adolescentes, se tiene poca información; ellas sólo recuerdan algunos elementos muy puntuales de su infancia. Sin embargo, es claro que las cuatro adolescentes vivieron en familias de escasos recursos económicos; como ejemplo, en uno de los casos se narra cómo toda la familia dormía en sólo dos camas: en una la madre, el padrastro y tres hermanos, y en la otra los hermanos restantes. Los lugares en los que habitaron estas familias son barrios que fueron históricamente de aglomeración, en los suburbios de la ciudad y, en la actualidad, si bien están dotados de servicios públicos, las condiciones de vivienda no son óptimas.

En el caso mencionado, las dificultades económicas llevan a la hija adolescente a trabajar y en otro de los casos el padre usa el dinero que gana para el alcohol que consume. Respecto al Sistema de Bienestar Familiar, este está sustentado en una episteme de política pública para la atención de la adolescencia y la infancia desde la perspectiva de sus derechos. En las entrevistas, éste fue un elemento que es poco mencionado por las adolescentes, quienes se refirieron concretamente a las instituciones donde residieron,

más que al Sistema específicamente; aunque sí es importante indicar que reconocieron procedimientos de éste y a quién debían acudir en determinados casos. Por ejemplo, para solicitar el cambio de una residencia de menores a otra, las adolescentes sabían que debían acudir a la Defensora de Familia³; para gestionar el carnet de identidad, deben acudir a la trabajadora social para que les ayude en la gestión; para comentar una situación que consideran dolorosa, buscan al psicólogo. Las adolescentes también reconocieron su derecho a la educación, tanto formal como no formal. De forma que, a través de la experiencia en el Sistema de Bienestar Familiar, han construido una serie de conocimientos que les permite movilizarse por él. Por otra parte, está claro para ellas que la responsabilidad que tiene el Estado se prolonga hasta los 18 años, y por eso tratan de proyectarse con algunas estrategias para ese momento.

Fuentes Microsistémicas

La definición de fuente microsistémica hace referencia tanto a la familia de origen como, en el caso de estas adolescentes, a la institución de menores en la que residen.

En cuanto a las familias de origen, ninguna, en los cuatro casos, fue fuente de resiliencia. En el primer caso, se constatan situaciones de grave negli-

gencia por parte de la madre, lo cual ya afecta a una vinculación sana; se reseñan también intentos de abuso sexual por parte del padrastro, afectando nuevamente la posibilidad de vivir en un ambiente adecuado. En el segundo caso, la madre abandona a los hijos ante la posibilidad de construir una nueva relación y nunca vuelve a tener contacto con ellos, lo que evidencia un vínculo escasamente protector y sano. Sin embargo en la actualidad, aunque la adolescente no ve la madre, el vínculo con esta figura es bastante fuerte y ella todavía la recuerda y mantiene una vinculación simbólica con ella. En el tercer caso, la madre tenía un comportamiento negligente, explotaba laboralmente a la hija y además se documentaron abusos sexuales por parte del padrastro. En el cuarto caso, la madre abandona a los hijos y los deja al cuidado de la abuela; esta madre luego será asesinada.

Así, estos ambientes familiares, como se ha mencionado, los padres no fueron directamente fuente de resiliencia, pero sí se encuentran sin embargo algunas situaciones periféricas que aportarían esta orientación: en el segundo caso, la “madrina” estuvo muy pendiente de los niños ante el abandono de la madre y en el tercer caso, fue el hermano mayor la principal fuente de resiliencia. Por último, en el caso cuarto se mencionó a la abuela como alguien que pudo ser un elemento de

protección y resiliencia, pero que finalmente no se compromete a atender a todos los nietos, por lo que la adolescente prefiere ser ingresada, con sus hermanos, en recursos del Sistema de Bienestar Familiar.

Por otra parte, la ausencia de cobertura de necesidades básicas en el núcleo familiar conllevó que una de las adolescentes, en su infancia, trabajará para conseguir el sustento; el hermano mayor la llevó a una tienda en la que ella empezó a desarrollar diversos servicios. El vínculo con el hermano fue significativo, ya que a partir de él la adolescente generó una estrategia para cubrir las necesidades básicas de su familia; sobre todo cuando su hermano mayor abandona el núcleo familiar. En este momento ella asume el rol de hermana mayor y protege a sus otros hermanos de las agresiones del padrastro. En este caso la adolescente podría ser considerada, a su vez, como tutora de resiliencia de sus hermanos.

E: Cuando él te maltrataba, ¿Qué hacías tú?

A3: Yo yo me quedaba callada y me alejaba. Cuando maltrataba a mis hermanos yo sí me metía, yo prefería que me pegara a mí, porque a mí me dolía que maltratara también a mis hermanos.

En cuanto a las residencias de menores, algunas investigaciones dan cuenta de la existencia en ellas de tutores de resiliencia. En el caso de las

residencias de menores por las que las adolescentes de nuestro estudio han pasado, se puede afirmar que los miembros del equipo social ejercen ese papel de tutores de resiliencia. Por ejemplo, en el primer caso, la adolescente manifestó haber superado la pérdida de la madre gracias a la psicóloga, que, en palabras de ella, le ayudó a través de consejos y orientaciones; en este caso, la adolescente se sintió valorada por la psicóloga, que era una persona que la escuchaba con especial atención. En el caso cuarto también se evidenció la importancia de la primera psicóloga que tuvo contacto con ella y con la cual mantiene el vínculo, a pesar de la distancia que actualmente las separa.

También una de las adolescentes comentó dificultades en la resolución de problemas y cómo en esas ocasiones la coordinadora de la residencia de menores se constituye en una fuente de apoyo para la resolución de conflictos. Aquí se puede evidenciar claramente cómo se acude ante los problemas a las personas con las que se han establecido vínculos.

A1: Tengo muchos inconvenientes con las niñas, que nunca faltan. De una vez a la coordinadora, habla con ella, que cómo es eso que se están perdiendo las cosas, y que necesita que aparezcan las cosas.

Al llegar a protección de menores, los hermanos se constituyeron en un

apoyo; sin embargo, esas relaciones se van distanciando, como en el caso segundo. También los padrinos institucionales⁴, del programa Plan Padrinos, se constituyeron en su momento como parte del sistema de apoyo y pueden ser considerados, aunque no en todos los casos, fuentes de resiliencia secundaria:

A3: Mis padrinos, ellos son los únicos son las únicas personas que han estado ahí en estos momentos.

En el caso tercero, las amigas se constituyeron también como fuente importante de apoyo. La adolescente prefirió a las amigas del colegio frente a las de la residencia de menores, al considerar que las del colegio, al vivir otras experiencias diferentes, le podían aportar más.

A3: Sí, tengo dos amigas y las adoro, y en el colegio tengo muchas. En el colegio yo soy una persona muy sociable. Empiezan a confiar en mí, nos empezamos ayudar entre nosotras, entonces a mí me da seguridad.

En este caso, la adolescente mantiene relaciones con diferentes personas que la apoyan en distintas circunstancias; sin embargo, esto no garantiza que existan más factores de resiliencia en su caso que en el de las otras adolescentes. Inclusive, en algunos casos, se evidenciaron patrones de dependencia que la llevaron a buscar siempre ayuda externa.

Llama la atención, por otra parte, cómo la adolescente del caso cuarto pudo convertirse en una fuente de resiliencia de sus hermanas. Como se ha descrito anteriormente, ella asumió un rol parentalizado y, desde este rol, puede ser considerada como una tutora de resiliencia.

Finalmente, se constata también, como ya se indicó anteriormente, que los padres no son fuentes de resiliencia y que, por lo tanto, no se puede hablar de la existencia de una resiliencia primaria en estos casos. Aparecen sin embargo elementos de resiliencia secundaria con figuras subsidiarias como una madrina, un hermano, algunos padrinos y miembros del equipo psicossocial de las residencias. Y en uno de los casos se puede considerar a la hermana como una posible tutora de resiliencia para sus hermanas pequeñas.

Fuentes individuales

Las fuentes individuales hacen referencia a las de los propios sujetos de investigación; en este caso las adolescentes y las formas en que ellas resolvían y resuelven los problemas y se sobreponen a ellos desde sus propios recursos. En el sistema familiar puede apreciarse que la forma más eficaz y habitual de enfrentarse a los problemas es a través del silencio. De alguna manera hacerse “invisibles” en las familias les permite sobrevivir de

forma más tranquila, menos estresante; esto se evidencia en el caso segundo: cuando se presentaban problemas en la casa, ella aguardaba en silencio a que se resolvieran. De la misma forma sucedía con el caso tercero: cuando la adolescente era maltratada por su padrastro ella aguardaba en silencio; a menos que el conflicto involucrara a sus hermanos, a quienes entonces defendía. Este tipo de comportamiento se moviliza cuando se ve a otro en riesgo, mostrando empatía y protección.

En el presente estudio emerge también, el humor como un elemento para enfrentarse a situaciones adversas. En dos de los casos, el primero y el tercero, se acude constantemente al humor durante la entrevista, haciendo comentarios jocosos que también se evidencian cuando se habla de la historia personal. Estas adolescentes tienen la capacidad de recordar de otra manera situaciones conflictivas de su pasado, como algo que causó dolor, pero ante las que se puede reaccionar de diferente forma, una de ellas la comprensión desde el humor: hacen chistes sobre ellas mismas y esto les facilita hablar de estas situaciones y describirlas con detalles, hablar del futuro y de sus proyectos.

Otra fuente individual importante fue la actitud de las adolescentes hacia su situación. En el caso primero la actitud es de lucha y de autonomía, muy relacionado con un temperamento

agradable y de buen humor: se adapta fácilmente a situaciones difíciles y a los cambios en su vida. En este caso se puede observar esto en su actitud frente al proyecto de vida:

A1: Pero yo sí quiero hacer el curso, cuando me los dejan tomar yo lo hago en serio porque mi idea es que cuando yo salga de aquí me pueda mantener y pueda estudiar algo más de noche.

En esta adolescente se observó un elemento fundamental, su fuerte componente ético. Durante la entrevista, aclaró en varias ocasiones que su intención a la salida de la residencia de menores es la de tener un trabajo y poder seguir estudiando, por lo que trata de estudiar para aprender un oficio que le permita sostenerse. En este caso, la adolescente está intentando visualizar oportunidades de estudio y laborales que le permitan enriquecer su proceso vital.

En el caso segundo, hay una tendencia a no generar situaciones de conflicto. Esto al parecer le ha permitido adaptarse a los diferentes entornos y situaciones.

A2: Pues me la pasaba por ahí sola, o con mis hermanos. No es fácil hablar con los otros. Prefiero no tener problemas y no buscar a nadie.

En el caso tercero la adolescente, cuando era niña, seguía los consejos del adulto que ella consideraba que la protegía, su hermano, como ya se ha-

bía mencionado. En la actualidad consigue diferentes logros siguiendo las orientaciones que le ofrecen sus padrinos; estos le han financiado un colegio bilingüe, cursos de inglés, viajes a otros países. Es más, la adolescente plantea que ella es “aventajada”, porque hay otras adolescentes en la residencia de menores que no tienen acceso a las mismas posibilidades. Así, la pauta que usa para resolver los problemas que se le presentan es la gestión con otras personas que ella considera que pueden apoyarla. Aun así, aunque en su pauta para resolver los problemas está acudir a otros, ella coloca en balanza las decisiones que va a tomar:

E: ¿Quién decidió que no?

A3: Yo fui la que paré (refiriéndose al proceso de adopción) y dije no, yo no me voy con esa familia.

En conclusión, se observa cómo en esta categoría aparecen como fuentes de resiliencia la actitud personal de las adolescentes hacia las situaciones a las que se enfrentan, utilizando la empatía, el humor, el aprovechamiento de las oportunidades que brinda el sistema, la toma de decisiones y la reflexión sobre sus experiencias pasadas, proyectándose en el futuro y siendo capaces de formular planes reales para su egreso del dispositivo de protección. Estos elementos han permitido a las adolescentes convivir tanto en sus familias como, en la actualidad, en

la residencia de menores.

Conclusiones

Este estudio permitió describir y valorar las fuentes emergentes de resiliencia en las adolescentes que viven en residencias de protección de menores. Las adolescentes de los casos analizados han tenido que enfrentar situaciones traumáticas en sus familias caracterizadas por diferentes tipos de maltrato hacia ellas o entre sus progenitores, pobreza y diferentes tipos de carencias básicas. Sotelo y Muñoz (2005) plantean que las situaciones ligadas con maltrato son difíciles de superar e imponen unas metas muy altas a quiénes las viven; así mismo, estos autores encuentran cómo la resiliencia es un proceso importante en la superación personal. Si bien no se puede garantizar que las participantes de este estudio sean totalmente resilientes, en los diferentes casos se han identificado algunas fuentes de acuerdo a las categorías planteadas y a otras que emergieron en el proceso. Es importante tener en cuenta que, como afirma Delage (2010), la resiliencia no hace referencia necesariamente a seres extraordinarios.

En cuanto a las fuentes macrosistémicas y exosistémicas identificadas, es importante mencionar los modelos de dominación formulados por Barudy

y Dantagnan (2005). El modelo de la modernidad, de acuerdo a estos autores, se caracteriza por ser autoritario, clerical, militar, implica explotación de la fuerza de trabajo, control social por represión, represión infantil y en él los niños son considerados una fuerza de trabajo. Este modelo se evidencia en los casos de las adolescentes, que en sus familias de origen fueron tratadas de forma autoritaria e inclusive sufrieron procesos de explotación laboral y de abuso sexual o intentos de este.

Barudy y Dantagnan (2005), en cuanto al exosistema, señalan que los entornos sociales carenciales pueden tener un papel nocivo en los sujetos, lo que se evidencia en los casos de esta investigación. Las condiciones de carencia facilitaron, en estos casos, dejar a los hijos solos o al cuidado de figuras no aptas, promovieron la explotación laboral, la desescolarización, la desnutrición y el acceso deficitario a diferentes servicios, constituyendo importantes factores de riesgo en las vidas de las adolescentes.

Respecto a las fuentes microsistémicas, en la infancia de las adolescentes éstas fueron muy escasas; las figuras parentales no presentaban características resilientes, fueron figuras ausentes, ambivalentes o maltratantes, que no cuidaron, ni protegieron, ni acompañaron a sus hijas en fases esenciales de sus procesos vitales. En este

sentido, Barudy y Dantagnan (2005) plantean que “[...] la presencia de por lo menos un progenitor que asegure una parentalidad competente y que proporcione afecto a sus tipos es un factor de resiliencia” (p.45). En la investigación no se encontró ningún progenitor que cumpliera el rol de cuidador, protector o de acompañante en el proceso de desarrollo; situación que facilitó el ingreso en residencias de menores a través de medidas de protección.

En este sentido, vale la pena revisar la importante relación entre casos que acaban siendo atendidos por los sistemas de protección y la escasez de fuentes de resiliencia primaria, procedente de los padres. Así, en palabras de Barudy y Dantagnan (2011), en estos casos no se podría hablar de este tipo de resiliencia, pues ésta se relaciona con adultos que ofrecen protección y cuidados al menos durante los tres primeros años de vida.

Desde otra perspectiva, Margalit (2012) plantea que posiblemente este tipo de situaciones conflictivas en las familias ha facilitado, en este caso, que las adolescentes aprendan a resolver situaciones difíciles y esto sea un factor que favorezca la construcción de otras fuentes de resiliencia. Entre ellas, por ejemplo, la capacidad de estas jóvenes para elaborar estrategias de afrontamiento de la violencia vivida en la familia -de tal forma que

está no se incrementar- y para generar valiosos elementos empáticos con sus hermanos. Por otra parte, se evidenció la existencia de una resiliencia de tipo secundario en ese periodo infantil, favorecida por tutores de resiliencia en los términos en que lo expresan Martínez y Vázquez (2006). En esta investigación fue evidente el rol que juega el hermano mayor y eventualmente alguna otra figura de la familia extensa; estas figuras cuidaron o intentaron proteger a estas adolescentes cuando eran niñas.

Considerando la institución como el microsistema actual en que conviven las adolescentes, se identificaron algunas fuentes en las relaciones que establecieron con posibles tutores de resiliencia como psicólogos, coordinadores de hogar y padrinos. Los tutores, como lo plantean Barudy y Dantagnan (2011) junto a Martínez y Vázquez (2006), son personas que aportan su apoyo de forma indirecta desde la solidaridad, el respeto y la amistad y que, desde sus vínculos afectivos, facilitan la construcción de nuevas posibilidades de enfrentarse a situaciones adversas. Por su parte, en el estudio de Gianno (2012) se identificaron figuras como: directivos, psicólogos, trabajadores sociales y educadores que atienden a los niños institucionalizados y desde sus vínculos ayudan a fortalecer elementos de resiliencia, como se encontró en la presente investigación. En

estos casos se puede considerar tutores de resiliencia a aquellas personas que se hacen presentes en situaciones de fuerte conflicto, que escuchan y aportan elementos para que las adolescentes resuelvan sus problemas; esto ratifica la idea de Sotelo y Muñoz (2005), quienes describen como factores de resiliencia las situaciones que se producen con el encuentro con personas significativas en momentos de dificultades.

Entre las fuentes individuales de resiliencia se pueden señalar elementos como el temperamento y la actitud hacia las situaciones, siendo el temperamento de tipo agradable, (Barudy, 1993) y la esperanza (Margalit, 2012) elementos presentes en las adolescentes cuando generan planes concretos en vistas a su egreso de la institución. El humor también se constituyó en un elemento importante, que evidencia la conciencia que se tiene de la situación que se está viviendo y de ser capaz de gestionar ayuda por y a través de los otros, como lo plantean Colmenares (citado en Obando, Villalobos y Arango, 2010; y Gianino, 2012). Omar (et al., 2011) plantea también cómo el sentido del humor se constituye en una forma de protección, de darle sentido y de ver la vida.

También se apreció, en uno de los casos, el sentido ético como posible fuente de resiliencia, en línea con los planteamientos de Obando, Villalobos

y Arango (2010). Estos mismos autores indican que los sujetos resilientes son capaces de establecer sus propios recursos y actuar adecuadamente a partir de los recursos que el medio les ofrece, para lo que estaría indicado desarrollar intervenciones con las adolescentes a partir de las que se generen reflexiones sobre las situaciones que han vivido y cómo han ido resolviéndolas. Esta intervención contemplaría además el fortalecimiento del sentido del humor, así como el enriquecimiento de las actitudes de mejora y las habilidades para gestionar recursos y para la resolución de problemas. Como plantean Samper, Mestre, Tur, Santolaria y Llorca (2012) es fundamental fortalecer desde la psicología educativa el análisis lógico y la reestructuración cognitiva de las situaciones estresantes, en este caso en adolescentes en procesos de protección frente a las situaciones que han vivido.

Otro elemento valioso, para la psicología, tiene que ver con las relaciones que se establecen entre los pares en el interior de las residencias de menores. Así como la escuela se convierte en un centro de convivencia (Mestre, Samper, Tur, Cortés y Malonda, 2012), los centros de acogida constituyen el contexto fundamental donde los niños, niñas y adolescentes en protección ponen a prueba las pautas aprendidas y reinventan nuevas formas de convivencia con el otro. Y si bien la

población rota bastante, por los efectos de los procesos de retorno a las familias de origen, acogimiento y adopción, sería interesante abordar cómo se construyen las fuentes de resiliencia para los niños, niñas y adolescentes que ingresan en el sistema de protección, como ya lo habían planteado los estudios de Melendro (1998). En este mismo sentido, es necesario revisar cómo los hermanos pueden constituirse como tutores de resiliencia y cómo preparar a los grupos hermanos para afrontar situaciones como el acogimiento y/o la adopción, cuando estos se contemplan como una salida vital.

En cuanto a la figura de los padrinos, al ser probable su constitución como tutores de resiliencia, ha de tenerse esto en cuenta e introducir los elementos necesarios para que sean seleccionados con un perfil de este tipo; también se requeriría la implementación de procesos de formación que les capacite para mantenerse como figuras de apoyo de las y los adolescentes.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se sugiere hacer un estudio de mayor alcance, que se ocupe del seguimiento de los adolescentes y jóvenes que egresan de las residencias de menores, con el fin de describirlas en profundidad y de poder detectar, también, lo que el planteamiento de González-Arratia, Valdez, Oudhof van Barneveld y González (2012) señalan acer-

ca de cómo una fuente de resiliencia se puede constituir en factor de riesgo y viceversa. Melendro (1998) frente a esta situación plantea:

Estos adolescentes que han carecido de la necesaria estabilidad en su crecimiento, son abocados a vivir el presente inmediato, sin capacidad crítica ni distancia emotiva suficiente para poder entender o valorar el propio pasado y con escasa ideación de futuro; aparecen como más dependientes de la situación inmediata, tratando de obtener, el máximo de gratificaciones en el menor tiempo posible. (p.45).

En esta línea, Obando, Villalobos y Arango (2010) postulan elementos como la conciencia, la cognición, la simbolización y la ética como recursos fundamentales de la resiliencia. Además, señalan la importancia de seguir investigando recursos psicológicos que hacen que un sujeto sea resiliente ante una situación de abandono. Amar, Kotliarenko y Abelló (2003), realizaron una investigación en el contexto colombiano y mostraron que los niños resilientes -víctimas de violencia intrafamiliar- presentan como elementos de superación: el auto valorarse y el ser capaces de auto regularse ante situaciones difíciles. Por su parte, Cardozo y Alderete (2009) identifican algunas variables relacionadas con resiliencia como: el soporte social, la inteligencia, sucesos estresantes de vida por problemas personales y la construcción del autoconcepto, esta última

la variable más predictora de procesos resilientes, según el estudio. Finalmente, Lázaro (2009) resalta la importancia del concepto de resiliencia en el diseño de intervenciones protectoras.

Todos ellos son elementos relevantes a tomar en consideración en un

futuro estudio sobre la problemática indicada: el tránsito a la vida adulta de los adolescentes y jóvenes que egresan de las residencias de menores, con el fin de comprobar los elementos de resiliencia y también de riesgo presentes en él.

Referencias

- Adams, J. (2010). Perspectiva de la niñez en Colombia en el sistema nacional de protección al menor. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(1), 81-89. Recuperado de http://www.iberoamericana.edu.co/images/R04_ARTICULO7_PSIC.pdf
- Álvarez, A., Zamora, A., Hernández, A., Sánchez, M., Barrón, M. y Mendoza, M. (2011). Resiliencia y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes adolescentes de comunidades rurales. *Anuario de Investigación en Adicciones*, 12(1), 16-22. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/avisos/anuario_investigacion_adicciones/Anuarios_PDFs/Anuario12.pdf
- Amar, J., Klotiarenko, M. y Abelló, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Revista del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano*, 11, 162-197. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/pdf/268/26811107.pdf>
- Barudy, J. (1993). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Madrid: Paidós.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona: Gedisa.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 1(3), 125-146. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Psicopat-2006-E3E3E3E3E3E3-E4DF-43B4-C15D-FF038F693092&dsID=PDF>
- Cardozo, G. y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y

- resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23, 148-182. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n23/n23a09.pdf>
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Duran, E. (2008). Situación de los derechos de la infancia de niños y niñas que han perdido el cuidado de sus padres o están en riesgo de perderlo. En *Aldeas Infantiles SOS Colombia*. Recuperado de <http://www.aldeasinfantiles.org.co/getmedia/0a33ba55-5bcc-4edd-8cf0-49af5078060c/situacion-de-derechos-ninos-as-sin-cuidado-de-sus-padres-o-en-riesgo-de-hacerlo.pdf>
- Gaxiola, J. (2013). Aportaciones conceptuales al estudio de la resiliencia. En J. Gaxiola y J. Palomar (Eds.), *Estudios de resiliencia en América Latina* (pp.1-154). México: Pearson.
- Gianino, L. (2012). La resiliencia en niños institucionalizados y no institucionalizados. *Avances en Psicología*, 20(2), 79-90. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2012/3/6_avances_lgiannino_8.pdf
- Gómez, B. (2010). *Resiliencia individual y familiar*. Recuperado de <http://www.avntf-evntf.com/imagenes/biblioteca/G%C3%B3mez,%20B.%20Trab.%203%C2%BA%20BI%2009-10.pdf>
- González-Arratia, N., Valdez, J., Oudhof van Barneveld, H. y González, S. (2012). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 22(1), 49-62. Recuperado de <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-22-1/22-1/Norma%20Ivonne%20Gonz%20E1lez-Arratia%20L%F3pez%20Fuentes.pdf>
- Lázaro, S. (2009). Resiliencia en niños y adolescentes: revisión teórica e implicaciones para la intervención psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Revista Estudios de Psicología*, 30, 89-104. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2913092>
- Margalit, M. (2012). Resiliencia infantil, soledad y esperanza: perspectivas de la psicología positiva. *Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 45-54. Recuperado de <http://www.revistadepsicologia-yeducacion.es/index.php/descargasj/finish/26/133.html>
- Mansour, S. (2010). La resiliencia de las adolescentes en Palestina. En Manciaux, M. (Eds.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. (pp.87-109). Barcelona: Gedisa.
- Martínez, T. y Vázquez, B. (2006). *La resiliencia invisible*. Infancia,

- inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Melendro, M. (1998). *Adolescentes protegidos*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Melendro, M. (2013). Estrategias de intervención e investigación. En M. Melendro y A. Rodríguez, (Eds.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social* (pp.233-280). Madrid: UNED.
- Melendro, M. y Cruz, L. (2013). Los escenarios de la intervención. En M. Melendro y A. Rodríguez (Eds.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social* (pp.85-140). Madrid: UNED.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, M. y Malonda, E. (2012). Un programa de educación intercultural. *Revista de Psicología y Educación*, 7(2), 9-29. Recuperado de <http://www.revistadepsicologia-yeducacion.es/index.php/descargasj/finish/27/157.html>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasila-chis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp.213-234). España: Gedisa.
- Obando, O., Villalobos, M. y Arango, S. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta Colombiana de Psicología*, 13, 149-159. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_pdfypid=S0123-91552010000200013ylng=enynrm=isoytlng=es
- Omar, A., Paris, L., Uribe H., Henrique, S., Da Silva, A. y Aguiar, M. (2011). Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes. *Psicología em Estudo*, 16(2), 269-277. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2871/287122138010.pdf>
- Omar, A. (2013). Predictores de resiliencia en jóvenes y adolescentes. Aportaciones conceptuales al estudio de la resiliencia. En J. Gaxiola y J. Palomar (Eds.), *Estudios de resiliencia en América Latina*. (pp.19-32). México: Pearson.
- Paz, M. (2013). Factores de resiliencia en adolescentes residentes en un centro de protección de Valparaíso. *Revista de Psicología*, 2(4), 85-108. Recuperado de <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.04.resiliencia.pdf>
- Quinceno, J., Vinaccia, S., Barrera, Y., Latorre, R., Molina, D. y Zubieta, F. (2013). Resiliencia, felicidad, depresión suicida y afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios colombianos. En J. Gaxiola y J. Palomar, (Eds.), *Estudios de resiliencia en América Latina*. (pp.71-88). México: Pearson.
- Ley 1098 por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia

- , 1, Congreso de Colombia § 339 (2006).
- Rodríguez, M. (2010). *Resiliencia: otra manera de ver la adversidad*. Bogotá: Ceja.
- Saavedra, E. (2005). Resiliencia: historia de Ana y Luis. *Libe-rabit*, 11, 91-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601111.pdf>
- Samper, P., Mestre, V., Tur, A., Santolaria y Llorca, A. (2012). Los mecanismos de afrontamiento como predictores de la disposición prosocial. *Revista de Psicología y Educación*, 7(2), 31-47. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/27/157.html>
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis, (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp.153-173). España: Gedisa.
- Sotelo, F. y Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situación es de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16, 107-124. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCE-D0505120107A/16059>
- Torres, M. y Ruiz, A. (2013). Habilidades de resiliencia en estudiantes de educación media superior del Estado de México. En J. Gaxiola y J. Palomar, (Eds.), *Estudios de resiliencia en América Latina*. (pp. 53-69). México: Pearson.
- Villalta, M. (2013). Resiliencia y rendimiento escolar a través de la escala SV-RES. En J. Gaxiola y J. Palomar (Eds.), *Estudios de resiliencia en América Latina*. (pp.37-50). México: Pearson.

Notas

¹ Ley de la República de Colombia. (2006) por la que se aprueba el código de la infancia y la adolescencia. (Ley 1098).

² Denominado “proceso de adoptabilidad” en Colombia.

³ Figura legal responsable de la toma de decisiones sobre el futuro de los menores en el sistema de protección colombiano.

⁴ Se trata de personas que voluntariamente “apadrinan” a un niño, les ayudan con algunos de sus gastos, eventualmente los visitan, y pueden sacarlos con ellos temporalmente, siempre con la autorización previa de los responsables del sistema de protección.

Teresita Bernal Romero. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás. Máster en Psicología Clínica y de Familia, Máster en Innovación e Investigación Educativa y Candidata a Doctora en Teorías de la Educación y Pedagogía Social. Docente e investigadora del grupo: Infancia de la facultad de psicología de la Universidad Santo Tomás. Líneas de investigación y publicaciones: Indentidades y subjetividad e Infancia y mundialización, Perspectiva de derechos e intervención psicosocial, Reflexiones sobre investigación en infancia, La escuela: el lugar de los niños y de las niñas, Significados de la infancia en el marco de la globalización.

Miguel Melendro Estefanía. Doctor en Educación. Profesor de la Facultad de Educación (UNED). Director del Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales. Director de Fundación ISOS. Grupo de investigación G17 (UNED) “Contextos de intervención socioeducativa”. Profesor invitado por la Université de Québec à Montreal (Canadá), la Université de Liège (Bélgica) y la Universidad de Sonora (Méjico). Líneas de investigación y publicaciones: Pedagogía, Educación social, Intervención Socioeducativa con menores y jóvenes, Pensamiento complejo en educación, Educación ambiental.

Correspondencia. Teresita Bernal Romero. Facultad de Psicología. Universidad Santo Tomás. Campus San Alberto Magno, Autopista Norte, Avenida los Arrayanes, Kilómetro 16, Bogotá (Colombia). Tf.: (057 1) 477 84 07 · Email: teresitabernal@usantotomas.edu.co

¿Qué te hace reír? ¿qué grado de “sentido del humor” tienes? ¿crees que puede mejorarse?

What makes you laugh? What level of ‘sense of humor do you have? Do you think it can be improved?

¹José-María Román, ¹Valle Flores, ¹Lorena Valdivieso y ²Beatriz García-Monteagudo

¹Universidad de Valladolid, ²Valladolid (España)

Resumen

Apenas existen estudios dedicados al análisis de los estímulos potencialmente activadores del humor (EH) Por ello, este trabajo tiene entre sus objetivos elaborar una clasificación de EH dentro del marco de un análisis funcional del Sentido del Humor. Se analizaron 492 tipos distintos de EH con los que se elaboraron tres categorías, cada una con sub-categorías, en función: (A) del soporte del EH: 1-verbal-oral o escrito, 2-visual-gráfico y 3-situaciones concretas), (B) de la temática: 1-Político-religiosa, 2-Eróticos, 3-Machistas-Feministas, 4-Laborales y 5-Étnicos) y (C) de la naturaleza de la emoción que activa: 1-Positiva y 2-Negativa. Se han identificado 29 EH fundamentales. En segundo lugar, al no existir trabajos que aporten procedimientos para modificar el concepto que las personas tienen del constructo Sentido del Humor, otro de los objetivos fue analizar la influencia de la información presentada de forma convencional (una conferencia sobre el “Modelo Multidimensional del Sentido del Humor”) sobre el concepto vulgar de Sentido del Humor y las creencias de estabilidad. En este trabajo participaron 258 estudiantes universitarios. El procedimiento se implementó mediante un diseño pre-experimental: pretest, intervención y postest. Los resultados apuntan que el grado y tipo de cambios conceptuales está en función de la edad, género y naturaleza de los estudios.

Palabras clave: Sentido del humor, Análisis funcional del sentido del humor, EH (estímulos H), Clasificación de los EH, Concepto científico de Sentido del humor.

Abstract

There are hardly any studies dedicated to the analysis of stimulus potentially activators of humor (SH). Therefore, this study has as one of its objectives to develop a classification of SH within the framework of a functional analysis of Sense of Humor. There were analyzed 492 different types of SH from which we developed three categories, each one with subcategories depending on: (A) * SH Aids: 1- oral or written, 2-visual-graphic and 3-specific situation; (B) Topic: 1-Political-religious, 2-Erotic, 3-Chauvinist-Feminist, 4-Labor and 5-Ethnic; and (C) the nature of the emotion that it triggers: Positive and Negative. We have identified 29 fundamental stimulus of humor. Secondly in the absence of studies that provide procedures to modify the concept that people have of the construct Sense of Humor, another objective was to analyze the influence of the information presented conventionally (a conference on ‘Multidimensional Model of Sense

of Humor') about the vulgar concept of Sense of Humor and beliefs of ** its stability. In this study 258 college students participated. The procedure was implemented using a pre-experimental design: pretest, intervention and posttest. The results indicate that the degree and type of conceptual changes are a function of age, gender and nature of the studies.

Keywords: Sense of humor, Sense of humor functional analysis, SH (stimulus H), SH classification, Sense of humor scientific concept.

La psicología positiva (o “psicología de lo positivo”) tiene como objetivo *conceptualizar, evaluar y optimizar “cualidades humanas” positivas*, “puntos fuertes” o “fortalezas” que incrementan el bienestar y/o disminuyen el malestar de las personas. Entre esas cualidades están: optimismo, resiliencia, *flow*, autoestima, asertividad o sentido del humor. Y también: sabiduría, curiosidad, creatividad, valentía, perseverancia, honestidad, altruismo, inteligencia, liderazgo, humildad, autocontrol, emociones positivas como alegría, esperanza, ilusión o gratitud. Este trabajo se centra en uno de esos puntos fuertes: el constructo “sentido del humor” (S^H en adelante).

La gran mayoría de los constructos psicológicos son enormemente complejos, con múltiples caras, e inabarcables desde un solo punto de vista y con una sola metodología. Y por supuesto, el S^H pertenece a esa categoría, a la de los también llamados “constructos poliédricos”.

Los intentos por definirlo, o bien son parciales o bien muy prolijos. Dada esa complejidad, los distintos grupos de investigación que lo abordan científicamente lo hacen desde

puntos de vista también distintos. Con lo que nos puede ocurrir como a los ciegos en el cuento de la sabiduría milenaria hindú: *Los ciegos y el elefante*. Estaban tan ansiosos por conocer y explicar lo que era un elefante, que tras de darse de bruces con él, y volver a la aldea para describirle a los demás ciegos, cada uno hace una generalización excesiva (transducción) de su visión parcial del elefante.

Cada país –y cada época– ha tenido patrones universales en su forma de hacer o recibir el humor, y al mismo tiempo sus propias manifestaciones históricas o culturales de cada generación y para cada país (Martin, 2008). Frente a esta afirmación, hay autores que sostienen que el humor funciona independientemente de la cultura y del contexto en el que se pretende (Saroglou y Jaspard, 2001; Wiseman, 2009).

Investigan (elaboran teorías y, orientándose por ellas, diseñan tecnologías de evaluación e intervención) sobre el S^H : (a) En Inglaterra James A. Thorson y F.C. Powell (1991, 1993a, 1993b y 1993c) (b) En Bélgica F. Saraglou (c) En Grecia, P. Antonopoulou. (d) En España, Begoña García-Larrauri (2006) en la Universidad de

Valladolid; Hugo Carretero Dios, de la Universidad de Granada, Carmen Torres y Pilar Berrios de la Universidad de Jaén (e) En Alemania Willibald Ruch (2007); para este psicólogo alemán afincado en la Universidad de Zurich, el S^H *conlleva fundamentalmente una actitud sonriente hacia la vida y sus frustraciones, una comprensión de las incongruencias de la existencia.* (f) En USA Rod A. Martin (2007) –actualmente en la University of Western Ontario– que entiende el S^H como una variable multidimensional. Con anterioridad a todos ellos el psiquiatra canadiense Eric Berne (1984), desde el punto de vista clínico, hizo aportaciones importantes.

Begoña Carbelo y Eduardo Jáuregui (2006) definen el humor como cualquier estímulo que pueda provocar la reacción psicofisiológica de la risa (juegos, bromas, chistes, viñetas, situaciones embarazosas, incongruencias, inocentadas, cosquillas) y el S^H como la capacidad de experimentar y/o estimular esta reacción. Además, diferencian entre el S^H positivo que busca provocar la risa propia o ajena sin ofender o agredir a nadie y S^H negativo que busca provocar la risa incluso a costa de los demás.

El S^H se concibe como una actitud derivada del autoconocimiento y la autoaceptación. Conlleva una actitud hacia la vida, una manera de verla o recibirla, una modalidad de estar en el

mundo. Es un modo para escapar de una vida dominada por los temores y los sufrimientos de la mente. Berne (1985) lo utilizó dentro de sus técnicas de psicoterapia. Como psicoterapeuta le importaba más la función que cumplía el S^H (su utilidad terapéutica) que la naturaleza del mismo (nivel teórico conceptual) (Carbelo, 2005; Ruch, 2007; Thorson y Powell, 1993a; Román, 1984, 1990, 1994).

De la experiencia cotidiana, se induce que las personas difieren en diversos aspectos relacionados con el S^H , entre los más destacables podríamos señalar el tipo de estímulos humorísticos (estímulos “H”: E^H en adelante) que la gente encuentra divertidos o la frecuencia con la que las personas sonríen, se ríen o manifiestan conductas de humor. Según los estudios del británico Richard Wiseman (2009) los chistes (uno de los tipos de E^H) más universales son los que utilizan el juego de palabras para crear una situación absurda.

La figura 1 presenta de forma sintética el Modelo de S^H elaborado por García-Larrauri, Monjas, Román, Flores y Cuetos (2004, 2005). Esta conceptualización representa –mediante círculos entrelazados– las cuatro dimensiones, componentes o mecanismo del S^H . Es el resultado de sucesivos Análisis Dimensionales (Secadas y Sanmartín, 1990). Identifica 4 dimensiones básicas, 15 de segundo nivel

y 65 de primer nivel (Román, García-Larrauri, Monjas, Flores y Ortega, 2000; García-Larrauri, Monjas, Román y Flores, 2004). Las cuatro dimensiones se encuentran interrelacionadas, se determinan recíprocamente y pueden poseerse en diferente grado (Román, 2006, 2008).

Creación o generación de humor

Esta dimensión del S^H abarca la faceta más externa y por ello evidente y fácilmente identificable. Se refiere al conjunto de estrategias, habilidades y automatismos –que tiene una persona en un momento dado– para percibir relaciones de forma insólita (frecuentes ocurrencias, mostrar el lado divertido, cómico, irónico de las personas, ideas o cosas) y habitualmente comunicarlas de modo que provoque sonrisas, risas o carcajadas en los demás, aunque también pudiera reservarlas para sí misma (visualización).

Frases que identifican la dimensión

I: Me resulta fácil sacarle “chispa” a las cosas. Me pasan por la cabeza toda clase de ideas cómicas. Se me ocurren ideas para que la gente lo pase bien. La gente de mi entorno espera de mí que les haga reír. Soy una persona divertida. Me gusta hacer gracias, bromas positivas. Me río con facilidad. Me gusta bailar y cantar.

Para generar E^H (estímulos potencialmente provocadores de sonrisas, risas o carcajadas) es necesario que

la persona active uno o más de estas operaciones cognitivas (habilidades): exagerar o simplificar, plantear incongruencias, sorprender, aliviar tensiones, revelar curiosidades, ser original, enfatizar con exageración, simplificación o repetición, extrapolar o describir torpezas, entre otros.

Apreciación del humor

Se refiere al conjunto de estrategias, habilidades y automatismos – que tiene una persona en un momento dado– para tomarse la vida en serio pero con “toques de humor”, pensar en positivo, apreciar y disfrutar del humor generado por los demás, reírse de uno o una misma, disfrutar de las situaciones cotidianas o de lo que se hace aunque sea rutinario o poco agradable; disfrutar riendo, considerarse alegre (Carretero, Pérez y Buela, 2006) han profundizado en esta dimensión.

Frases que identifican la dimensión

II: Soy una persona alegre. Soy una persona con confianza en que las cosas me van a ir bien. Me gusta ojear los chistes o la sección de humor en prensa, revistas, etc. Soy capaz de contar una anécdota de forma divertida, aunque en ella haya salido mal parada/o. Sería capaz de ponerme un disfraz aunque pudiera sentirme ridícula o ridículo. Disfruto del presente –del día a día–. Reservo una parte de mi tiempo para hacer lo que me gusta. Mi buen o mal humor depende más de mí misma que de las circunstancias.

Para apreciar E^H (estímulos potencialmente provocadores de humor) y en consecuencia disfrutar cognitiva, fisiológica y conductualmente, es necesario que las personas descubran –se den cuenta (habilidad)– las exageraciones o simplificaciones, las incongruencias, la sorpresa, alivien tensiones, valoren las curiosidades y la originalidad, los énfasis excesivos, las extrapolaciones o torpezas, entre otros).

Afrontamiento optimista de problemas

Usar el humor para hacerle frente a la vida. Implica la capacidad, o el conjunto de estrategias, habilidades y

automatismos –que tiene una persona en un momento dado– para utilizarlo en el afrontamiento de fracasos, dificultades o contratiempos sin hundirse, para mantener el optimismo a pesar de las preocupaciones, encontrar salidas con humor en situaciones negativas, para reírse incluso en los malos momentos.

Frases que identifican la dimensión

III: Persevero ante la adversidad. Procuro quitar dramatismo a las situaciones difíciles. Cuando algo me sale mal inesperadamente, trato de encontrarle el lado divertido. Ante un problema trato de resolverlo. Soy optimista ante las dificultades o problemas. Afronto mis fracasos sin hundirme. Las adversidades pueden ser fuente de oportunidades. A diario me enfrento a mis

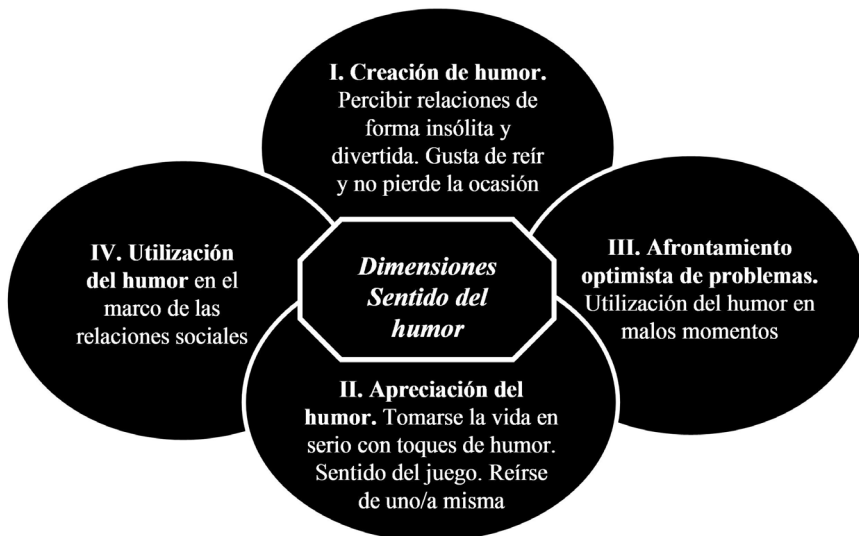


Figura 1. Modelo Multidimensional del S^H . (García-Larrauri, Monjas, Román, Flores y Cuetos, 2004, 2005).

tareas con buen ánimo.

Para afrontar de forma optimista los problemas es necesario, unas veces, crear E^H (estímulos potencialmente provocadores de sonrisas, risas o carcajadas) y contárselo a los demás y a sí mismo; y otras, participar activamente en los que cuentan personas que le rodean o, incluso, buscar activamente personas con estas cualidades. Seguirá siendo necesarios activar las operaciones cognitivas (habilidades) descritas en la Dimensión I y II. Supone un estilo de pensamiento para descubrir el lado positivo que tienen todas las personas, cosas o sucesos y tratar de actuar en consecuencia.

Establecimiento de relaciones positivas

Hace referencia a la capacidad para o al conjunto de estrategias, habilidades y automatismos –que tiene una persona en un momento dado– para relacionarse y comunicarse más eficazmente con los demás, mediante el humor. El S^H puede utilizarse como recurso para las relaciones sociales, como una habilidad social para establecer y mantener relaciones fructíferas con los demás. El humor facilita la interacción social, desarrolla la amistad y la popularidad en un grupo, permite expresar la hostilidad de un modo aceptable y modula el estilo asertivo en la interacción con “el otro”. Todas

las estrategias, habilidades y automatismos pueden enseñarse y, en consecuencia, aprenderse y mejorarse.

Frases que identifican la dimensión

IV: Pienso que el sentido del humor facilita las relaciones sociales. Trato con amabilidad a las personas. La gente me aprecia por mi buen humor. Me gusta que las personas que están a mi lado pasen un buen rato. Me gusta estar con personas divertidas. En situaciones tensas tiendo a “romper el hielo” con un toque de humor. Acepto y sigo de buen grado las bromas positivas que puedan hacerme. Cuando me enfado con alguien, no me dura mucho tiempo y no le doy vueltas a la situación.

Para establecer relaciones positivas con las personas presentes en los “escenarios” que nos ha tocado vivir (familia, vecinos, escuela, trabajo, amigos, deporte) podemos utilizar múltiples habilidades intrapersonales (inteligencia emocional) e interpersonales (inteligencia social). Entre ellas las de generar y apreciar E^H y utilizarlos para afrontar de forma optimista los problemas.

El S^H , componente de la inteligencia. Si se conceptualiza la inteligencia como el conjunto integrado de estrategias, habilidades y automatismos de los que cada persona dispone –en un momento dado– para resolver todo tipo de problemas –y también para crearlos o plantear nuevos prob-

lemas–, entonces el S^H es uno de esos componentes. El S^H ayuda a resolver problemas –sobre todo de tipo intrapersonal e interpersonal–, y también ayuda a crear nuevas situaciones en las relaciones intra e interpersonales (Román, 2013).

Esta conceptualización de la inteligencia ha sido popularizada en España por el psicólogo del desarrollo Francisco Secadas (1996) en su *Teoría del desarrollo de la inteligencia por acumulación de habilidades*. Y en USA, primero, por Robert J. Sternberg (1985) en su *teoría triárquica de la inteligencia*, y años después por Howard Gardner (1995) en el marco de la *teoría de las inteligencias múltiples*.

Las estrategias, habilidades y automatismos han sido construidos por los hombres –generación tras generación– para resolver los problemas con que se va encontrando en cada uno de los ámbitos o escenarios donde viven. Cada generación las perfecciona (in-nova) y las pasa a la siguiente. De vez en cuando aparece una nueva (inventa). Lo más habitual es la innovación, el perfeccionamiento de la estrategia ya existente y la aplicación del *efecto trinquete* (Tomasello, 2007): impedir el retroceso a la estrategia, habilidad o automatismo que acaba de ser innovada.

Las estrategias, habilidades y automatismos (el conjunto integrado de todas ellas constituyen la inteligencia

“culturalmente desarrollada” a partir de/o sobre los componentes biológicos de la inteligencia o “inteligencia biológica”) son enseñadas a la generación siguiente. Se ayuda a las nuevas generaciones a interiorizarlas de manera progresiva, primero en la familia, después en la escuela infantil, más tarde en la escuela primaria, en la secundaria, en la universidad, en la sociedad, en el trabajo, en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Por lo tanto la inteligencia –creada por el hombre– es primero social, está en la sociedad y con el paso del tiempo: el trabajo, el estudio y la ayuda de los demás cada persona la va interiorizando, haciéndola suya, convirtiendo en psicológico lo que antes era social. Es la Ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores (la inteligencia “culturalmente desarrollada”) de Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934).

Esta construcción individual –interiorización progresiva de estrategias, habilidades y automatismos– se apoya en unos componentes de naturaleza biológica con los que cada uno nace (Vigotsky, 2006). Son los cimientos de la inteligencia; son los llamados “procesos psicológicos básicos” (la “inteligencia biológica”). Estos soportes biológicos de la inteligencia son una serie de recursos cerebrales (*redes neuronales*) en los que se apoya –y a su vez, apoyan– el desarrollo de la

inteligencia. El desarrollo, conceptualizado de esta manera, es resultado de la multitud de procesos de enseñanza-aprendizaje -formales e informales en los que los humanos están inmersos a lo largo de toda la vida. Las redes neuronales soportan las *representaciones* de la información almacenada sobre el mundo y la *procesan*. Son conjuntos variables de recursos cerebrales *articulados* y *automatizados*. Entre ellos están, con calidad distinta en cada ser humano:

1. Los órganos *receptores*;
2. Los *circuitos cerebrales* que digitalizan, dicotomizan y almacenan los estímulos sensoriales;
3. La *mielinización* de las neuronas;
4. La bioquímica de las *conexiones sinápticas*;
5. La *velocidad* de transmisión neuronal;
6. Los órganos *efectores* (componentes efectores: motrices, gestuales, laríngeos).

En la consolidación de estos recursos cerebrales juegan un papel crucial: las *demandas del entorno* (natural, cultural e histórico) y las *decisiones de la persona*. Alexander R. Luria (1902-1977) resumió las relaciones biología-ambiente con parsimoniosa claridad: “*La inteligencia es biológica en sus orígenes, pero sociocultural en su configuración y desarrollo*”.

Lo que se dice del “todo” (inteli-

gencia o procesos psicológicos superiores) se dice de cada parte o componente; en este caso del S^H . El S^H (como estrategia, habilidad o automatismo) lo vamos interiorizando progresivamente de la misma manera que cualquier otra estrategia, habilidad o automatismo, primero en la familia, después en la escuela infantil, más tarde en la escuela primaria, en la secundaria, en la universidad, en la sociedad, en el trabajo, en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Por lo tanto, el S^H es una estrategia enseñable y aprendible. Es –en todo caso– mejorable. En función de las circunstancias que nos haya tocado vivir dispondremos de una mayor o menor desarrollo del mismo (en una escala de 0 a 100). Probablemente el aprendizaje –interiorización progresiva– lo hicimos de manera inconsciente (sobre todo antes de los 6-7 años), pero ahora podemos mejorarlo de manera consciente. Y para ello existen programas de mejora (García-Larrauri, 2006; McGhee, 2006; Román, 2006; Valdivieso, García-Monteagudo y Román, 2011a).

El Estado Adulto del Yo puede (debe) observar las grabaciones de los otros dos estados del yo (Padre y Niño) y analizarlos antes de actuar. Aquí está la raíz de la comunicación intrapersonal (inteligencia intrapersonal o emocional). El Adulto procesa datos que le entrega o coge del Estado Padre del Yo (¿tuvimos padres, madres,

abuelos, etc. con alto S^H ?), del Estado Niño del Yo (¿vimos experiencias placenteras en contextos o situaciones de humor antes de los 6-7 años?) y de la realidad (aquí y ahora). Esta misión mediadora, comparadora, verificadora puede activarse en cualquier momento de la vida. Es una función voluntaria.

El S^H , rasgo de la personalidad. También puede conceptualizarse como rasgo de la personalidad. Posiblemente sea la *Teoría de los Cinco Grandes Factores* de McCrae y Costa (1990) y Costa y McCrae (1992) quien mejor haya profundizado esta idea. No formaría parte –significativamente apreciable– del primer gran factor: *neuroticismo* o grado de control emocional; ni del cuarto: *cordialidad* o grado de amabilidad o afabilidad; ni el quinto: *responsabilidad* o grado de persistencia o perseverancia. Pero sí de los otros dos.

Dentro de los seis elementos componentes del segundo gran factor *extraversión* –o grado de facilidad para expresarse ante los demás– se encuentra el *sentido del humor*. Aunque pueden darse variaciones puntuales, en general se entiende que el S^H es un componente *bastante estable* (rasgo) de nuestro comportamiento. Y dentro de los cinco componentes del tercer gran factor *apertura mental* –o grado de facilidad para adaptarse a las experiencias nuevas– se encuentra la *cre-*

atividad, necesaria para la producción de E^H .

No es extraño que se vincule S^H (segundo gran factor) con *creatividad* (tercer gran factor). La creación de humor, por lo general lleva implícita la asociación de dos o más ideas diferentes, inesperadas que, rompiendo la “lógica”, producen un vuelco a la situación: lo que se conoce como *incongruencia*. Una persona puede bien *generar una incongruencia* o bien *apreciar esa incongruencia*. Cuando se dice de alguien que tiene S^H , es porque: o bien aprecia el humor, o bien lo produce (lo crea). A veces también que posee ambas dimensiones en igual medida. La investigación muestra que la mayoría de las personas disfrutan y les gusta reír, pero son muchas menos las creativas o generadoras de E^H .

En la consideración del humor hay que abordar aspectos *cognitivos* (procesos mentales que conllevan la percepción, comprensión, creación y apreciación de incongruencias en los E^H (estímulos potencialmente humorísticos), aspectos *emocionales* (sentimientos de diversión y placer que proporciona), *conductuales* (expresión facial, dimensiones de la risa, postura corporal...), *psicofisiológicos* (cambios en patrones cerebrales, secreción de hormonas...) y *sociales* (contextos sociales donde se produce una situación humorística).

La investigación sobre S^H es

menester que sea parsimoniosa. Por tanto, lo que se diga del S^H , lo diremos de aquello concreto que hemos acotado. Porque todavía falta una definición conceptual integradora. Falta más trabajo racional y empírico de integración, de síntesis superadora de las distintas dimensiones del S^H . Y sin ella, tampoco podemos disponer de una definición operativa que permita medir o manipular con rigor las variables, factores o componentes relacionados con el S^H . Hace falta, todavía,

mucho rigor en la aplicación de los criterios psicométricos a este objeto de estudio (Alemany, 2002; Carretero, 2005).

Para un análisis funcional del S^H .

El *modelo multidimensional del S^H* se integra o se ubica dentro del elemento o componente S^H procesos del *paradigma del análisis funcional del S^H* (figura 2). Estos mecanismos analizarían los E^H , los estímulos potencialmente provocadores de esa emoción positiva que se

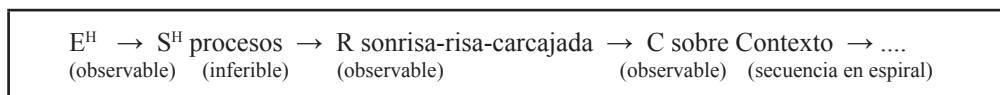


Figura 2. Paradigma para el análisis funcional del S^H .

denomina humor.

E^H : Estímulos que pueden poner en marcha los procesos o mecanismos del S^H . Todo aquello que puede provocar la emoción positiva “humor”, observable en distintos tipos o grados de risa.

Además de los E^H , se han de tener presente los *antecedentes* o *historia* de cada persona: acciones, dichos o circunstancias que sirven para comprenderlos y entender la forma de interpretarlos que tiene cada uno. Las personas difieren en varios aspectos en relación con el S^H . Entre los más destacables se señalan estos (Cuetos, 2003; Diez, 2005; García-Montegudo, 2007):

Tipo de estímulos humorísticos (E^H o estímulos potencialmente activadores de los mecanismos del S^H) que la gente encuentra divertidos: a unas personas les hace gracia lo que otras aborrecen.

Grabaciones almacenadas en su cerebro con anterioridad a los 6-7 años.

Automatismos para percibir y comprender material humorístico.

Habilidad para crear humor (por lo general con la intención de divertir o provocar humor en otras personas).

Estrategias para abordar con humor situaciones estresantes.

Habilidad para tomarse más o menos en serio y reírse de las propias deficiencias o de lo que nos sucede, sobre todo si la situación es adversa.

Frecuencia, duración e intensidad (grados) con las que las personas sonríen, se ríen o manifiestan conductas de humor. La “R” que puede ir desde una simple sonrisa hasta una sonora carcajada.

S^H_{procesos} : mecanismos encargados de procesar los E^H . Pueden ser de “apreciación” del E^H , de “creación” de E^H y de otros tipos. Es importante conocer qué ocurre en nuestro cerebro desde que nos cuentan un chiste (uno de los más populares E^H) hasta que nos reímos. Las técnicas de imágenes cerebrales (PET) permiten saber qué partes del cerebro procesan los E^H . Las imágenes obtenidas por resonancia magnética muestran que activamos las mismas áreas que para procesar el lenguaje. López Moratalla (2010) explica que: “*Primero usamos áreas de la corteza cerebral para procesar palabras y darnos cuenta de que lo escuchado o leído no tiene sentido. Después, utilizamos la zona que procesa los sentimientos. Allí lo absurdo o lo gracioso genera una emoción placentera. Interviene para ello la dopamina, conocida como hormona de la felicidad, que acciona el sistema de recompensa estimulando el interruptor central, llamado “núcleo accumbens”. Una vez activado, ese*

interruptor envía señales de felicidad a la corteza prefrontal. Por último, el sistema de recompensa y placer se encarga de generar la reacción eufórica, la carcajada, desde la tercera capa del cerebro”. Así pues, en el procesamiento completo de un E^H intervienen varias zonas del cerebro.

$R_{\text{sonrisa-risa-carcajada}}$: grado de satisfacción que se experimenta como reacción al E^H presentado. La risa (conducta observable de la emoción humor) pueden variar –según Wiseman (2009)– en:

Intensidad: un abanico que puede ir desde una simple sonrisa, pasando por distintos tipos de risa, hasta llegar a una sonora carcajada.

Duración: de la $R_{\text{sonrisa-risa-carcajada}}$

Calidad: tipos distintos de $R_{\text{sonrisa-risa-carcajada}}$ sincera –Guillaume Duchenne (1806-1875) la diferencia en los músculos de la boca, en los músculos de los labios y en los músculos que rodean los ojos– vs. fingida, sana vs. insana. Los indicadores cognitivos, conductuales y fisiológicos son diferentes.

La risa es una respuesta fisiológica al humor, al igual que la sonrisa o la carcajada, –diferentes cuantitativa y cualitativamente– que implica cambios en: velocidad de la sangre, riego sanguíneo, relajación muscular, segregación hormonal –libera endorfinas, linfocitos T (defensas), linfocitos B (anticuerpos), inmunoglobulina A (anticuerpos en saliva)–, pulmones, corazón, digestión o sexo.

Aunque la risa es una consecuencia del humor, con frecuencia ambos términos se confunden. De hecho los principales estudios que se refieren a las cualidades y los efectos terapéuticos del humor se han ocupado, en realidad, de la risa (García-Walker, 2002). Risa y S^H constituyen las dos caras de una moneda y se influyen mutuamente. El estado de ánimo mejora a medida que la risa entra de nuevo en la vida cotidiana de la persona, de modo que le hace estar más abierta a la búsqueda del humor, la alegría y viceversa.

En este sentido, Hans Jürgen Eysenck (1916-1977) apuntó que el S^H se puede entender de tres formas diferentes: (1^a) *conformista*: a través del grado de similitud en la apreciación de humor en un material humorístico. (2^a) *cuantitativa*: mediante el uso de sonrisas, risas o carcajadas (capacidad de divertirse). (3^a) *productiva*: en cuanto a la frecuencia de su uso.

Robert Holden (2004) realizó una minuciosa clasificación de los tipos de risa, no obstante la clasificación de Eric Berne (1985) es mucho más parsimoniosa:

Risas insanas: (a) “je, je, je”, es la risita del Estado Padre del Yo que está conduciendo a alguien, generalmente a su propio hijo, por el sendero del escarnio y la derrota. ¡Cuánto has engordado! ¡Je, je, je! (b) “Ja, ja, ja” es la risa del humor negro del Estado Adulto del Yo. Denota una compren-

sión superficial. (c) “Ji, ji, ji” es la risa del Estado Niño del Yo, cuando va a jugar a hacer una mala pasada. “¡Ji, ji, ji!” cuando un compañero explica cómo podían jugarle una mala pasada al profesor. Es una risa juguetona.

Risas sanas: (a) “Jo, jo, jo” es la risa del Estado Padre ante la lucha del Estado Niño para triunfar. Es protectora, benévola y dispuesta a ayudar. Generalmente viene de personas que no están demasiado implicadas y que pueden pasar la responsabilidad última al otro; es la risa del abuelo. (b) Hay otra clase de “Ja, ja, ja” que es mucho más cordial y significativa. Indica una intuición verdadera por parte del Estado Adulto, que comprende que ha sido engañado, no por figuras externas sino por su propio Padre y su propio Niño; es la risa de la intuición. (c) “Jua, jua” es la risa de mera diversión del Estado Niño, o la risa abdominal de las personas mayores; es la risa espontánea de las personas sanas.

$C_{\text{sobre Contexto}}$: Efectos o consecuencias sobre el contexto o escenario en que se esté produciendo el evento. Los efectos o consecuencias afectarán: (1^o) a los mecanismos del S^H y (2^o) a la percepción del E^H inicial (la duración e intensidad de la risa hace que se valoren los E^H como más graciosos). Pueden ser efectos o consecuencias positivas (la risa como recompensa emocional), negativas (sensaciones aversivas, sensación de ridículo) pasando por inter-

medias o neutras.

Secuencia en espiral: Al cambiar el contexto, cambia la valencia de los nuevos E^H y la sensibilidad de las cuatro dimensiones/mecanismos del S^H . Y esto es una secuencia que se desarrolla en espiral.

Pues bien, dentro del marco conceptual expuesto, se acotaron estos objetivos: (1) Identificar y categorizar los estímulos potencialmente provocadores de humor o E^H . (2) Validar un procedimiento convencional para ayudar a cambiar del *concepto vulgar* al *concepto científico* que del S^H tienen los universitarios. Este segundo objetivo se desglosó en tres objetivos específicos: (a) Mostrar que la información científica ayuda a cambiar el concepto vulgar que tienen los estudiantes universitarios sobre el S^H ; (b) Comprobar el grado de estabilidad del concepto vulgar; (c) Analizar si edad, sexo y tipo de estudios universitarios modulan o interaccionan con la intervención realizada.

Los objetivos enunciados, anali-

zados a la luz de los conocimientos disponibles, sugieren estas hipótesis: (1^a) La información científica proporcionada a los estudiantes universitarios durante una conferencia cambia su concepción del S^H . (2^a) La información científica proporcionada a los estudiantes universitarios durante una conferencia cambia su creencia sobre la estabilidad del S^H . (3^a) La edad, el sexo y naturaleza de los estudios universitarios modulan o interaccionan con la intervención realizada.

Método

Participantes

Inicialmente 258 estudiantes universitarios (tabla 1), con edades comprendidas entre los 18 y los 32 años (tabla 2) y que cursaban distintos tipos de estudios (tabla 3). Por muerte experimental de 12 estudiantes, sólo 246 estudiantes se calificaron en S^H en el pretest y en el postest. Se analizaron

Tabla 1

Estudiantes por sexo.

		Frecuencia	%
Válidos	Hombres	91	35.3
	Mujeres	165	64.0
	Total	256	99.2
Perdidos		2	.8
Total		258	100

Tabla 2

Estudiantes por intervalos de edad.

	Frecuencia	%
18-19	3	1.2
20-21	76	29.5
22-23	93	36.0
24-25	54	20.9
26 y más	30	11.6
No especificada	2	.8
Total	258	100

Tabla 3

Estudiantes por naturaleza de sus estudios.

	Frecuencia	%
Ciencias de la Salud	4	1.6
Ciencias Experimentales	8	3.1
Ciencias Sociales y Jurídicas	142	55.0
Enseñanzas Técnicas	51	19.8
Humanidades	21	8.1
No especificada	32	12.4
Total	258	100

pues 492 (246 x 2) grupos de datos.

Instrumentos y definición operativa de variables

Un *protocolo* en el que se pidió a los participantes que indicaran: (1) Fase pretest (anverso): edad, sexo, estudios que cursaban, auto-calificación (de 1 a 10) en S^H , razones de esa calificación, creencia sobre la estabilidad o inestabilidad del S^H y las razones sobre esa creencia; y los tres tipo de estímulos humorísticos que más te

hacen reír. (2) Fase posttest (reverso): auto-calificación en S^H , razones de esa calificación, su creencia –después de la información científica recibida– sobre la estabilidad o inestabilidad del S^H y razones de dicha creencia.

Variables dependientes: 1-Auto-calificación en S^H de 1 a 10 antes y después de la intervención (variable cuantitativa de intervalo). 2-Razones de la auto-calificación en el pre y en el postets (variable cualitativa categórica). 3-Creencias sobre la estabilidad

o inestabilidad del S^H (variable cualitativa dicotómica (si/no). 4-Razones de la estabilidad o inestabilidad del S^H (variable cualitativa categórica).

Variable independiente: La intervención, una conferencia de 50 minutos sobre el S^H (Román, 2006a,b vs. Fraley y Aron, 2004) basada en un power-point con el modelo multidimensional del S^H de García-Larrauri et al. (2004, 2005).

Covariables: 1-Edad: variable continua categórica pentatómica. 2-Sexo: variable continua dicotómica. 3-Naturaleza de los estudios universitarios: variable continua categórica. Según la clasificación realizada por el Consejo General de Universidades.

Procedimiento

Se entregó a los asistentes el protocolo antes descrito para que completasen el anverso (pretest). Posteriormente, se llevó a cabo la conferencia y, tras ella, se les pidió que dieran la vuelta al protocolo y completasen el reverso (postest).

Recogidos los datos cualitativos, fueron agrupados por tres jueces, según las dimensiones del modelo multidimensional del S^H de García-Larrauri et al. (2004, 2005): Creación del humor, apreciación del humor, afrontamiento optimista de problemas, y utilización del humor en el marco de las relaciones sociales. Debido a la amplitud de

las categorías, dentro de cada una de ellas se hicieron sub-categorías.

Diseño y análisis de datos

Se utilizó un diseño pre-experimental con pretest-postest de un solo grupo en dos momentos diferentes. Es decir, recogida de datos previos y posteriores a una intervención: la conferencia.

Análisis de datos realizado: estadísticos descriptivos y frecuencias; comparaciones de medias: “t” de Student para datos paramétricos y muestras relacionadas; “W” de Wilcoxon (prueba de los rangos con signo) para datos no paramétricos y muestras relacionadas; Análisis Dimensionales (Secadas y Sanmartín, 1990) para encontrar categorías, factores o dimensiones dentro de un amplio grupo de datos cualitativos.

Resultados

¿Qué te hace reír? Una categorización de los estímulos potencialmente provocadores de humor o E^H

Los E^H se categorizaron en función de su origen, su temática o el efecto que causan. Se identificaron tres categorías, cada una de las cuales –a su vez– estaban formadas por subcategorías: I-Soporte del E^H (verbal-oral, verbal-escrito, visual-gráfico y contex-

tual) II-Temática (políticos-religiosos, eróticos, machistas-feministas, laborales, étnicos). III-Efecto emocional que produce (agradable o desagradable).

Soporte del E^H. Receptor sensorial de entrada de la información que será procesada por $S^H_{procesos}$: auditivo (presenciales o virtuales), visual (escritos, gráficos, gestuales) o varios receptores simultáneos (situaciones concretas). A su vez, todos ellos pueden ser: *externos* (presentes en el contexto) o *internos* (auto-generados).

1. Verbal (oral o escrito). Ordenados por “frecuencia de uso” por estudiantes universitarios (de mayor a menor frecuencia):
 - Chistes: dichos u ocurrencias agudas y graciosas.
 - Anécdotas: relatos breves de una situación graciosa.
 - Metáforas: sustitución de un significativo por otro con el cual tiene algún significado común.
 - Chascarrillos: cuentecillos agudos, ligeros o picantes o frases de sentido equívoco y gracioso.
 - Juegos de palabras: usar palabras en sentido equívoco o emplear dos o más que sólo se diferencian en alguna o algunas de sus letras.
 - Ironías.
 - Sarcasmos: befa, escarnio, mofa, burla o ironía con que se insulta,

desprecia, humilla o ridiculiza cruelmente a alguien. Ironía amarga con que alguien se queja de una cosa.

- Eufemismos: manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante.
 - Argot: variedad lingüística de ciertos grupos sociales que permite identificar a sus usuarios como miembros de un grupo.
 - Tonterías: uso deliberado en la conversación.
 - Adivinanzas: graciosas.
 - Ocurrencias cómicas o ingeniosas.
 - Exageraciones vs simplificaciones: concepto, hecho o cosa que traspasa los límites de lo natural, ordinario, justo, verdadero, razonable o conveniente, o su inverso.
 - Canciones irreverentes o con sentido equívoco.
 - Monólogos (soliloquios), por ejemplos del Club de la Comedia.
 - Siglas: palabras formadas por un conjunto de letras iniciales de una expresión compleja.
2. Visual (gráfico o audiovisual). Ordenados de mayor a menor frecuencia de uso:
 - Viñetas
 - Tiras o historietas: dibujos, con

- texto o sin él, de intención humorística, caricaturesca o crítica, que generalmente trata temas de actualidad.
- Sketchs, E^H audiovisuales: vídeos graciosos, cámara oculta, los vídeos de 1^a, Camera Café, José Mota, Martes y trece, ETB, etc.
3. Situaciones concretas. Ordenados por frecuencia de uso por estudiantes universitarios (de mayor a menor):
- Bromas: cosas dichas o hechas a alguien para reírse de él, generalmente sin mala intención
 - Situaciones embarazosas en las que predomina la falta de soltura en los modales o en la acción de la situación, descuidos, despistes, torpezas,
 - Inocentadas: burlas realizadas el día de los Santos Inocentes.
 - Incongruencias: son dichos o hechos sin lógica en una situación determinada.
 - Contratiempos cotidianos que obstaculizan el curso normal de algo.
 - Meteduras de pata: hacer o decir algo inoportuno o equivocado en una situación determinada.
 - Travesuras o trastadas: acciones malignas e ingeniosas y de poca importancia, especialmente hechas por niños.

- Extravagancias: situaciones extrañas, excesivamente peculiares, que forman parte del comportamiento humano.
- Frases célebres: recopilaciones como por ejemplo la del programa El Hormiguero.
- Parodias: imitación burlesca del comportamiento de otra persona.

Temática. En función del contenido semántico o fondo (la categoría anterior es en función de la forma de presentación del o E^H) de la información que se presenta como potencialmente provocadora de humor:

1. Políticos-religiosos
2. Eróticos
3. Machistas-feministas
4. Laborales (trabajo)
5. Étnicos (gitanos, inmigrantes,)

Efecto emocional que causa. Si combinamos la categoría I con la categoría II se contaría con 15 tipos distintos de E^H. Ahora bien, en función del “contexto” y “estado” en que se encuentren las personas, algunos de ellos pueden provocar efectos emocionales distintos de los esperados. Por ello la categoría III detecta la posibilidad de realizar esta dicotomía dentro de los 15 tipos:

- Agradables o positivos: Paradojas, ironías, absurdos, juegos de palabras, hacer tonterías, hacer payasa-

- das, piropos, o
- Desagradables o negativos: sátiras, sarcasmos, burlas, cotilleos, bromas, inocentadas, chistes étnicos, piropos

¿Qué grado de S^H tienes? La información científica ayuda a cambiar el concepto de S^H

La información científica proporcionada a los estudiantes universitarios durante una conferencia cambia su auto-calificación en S^H (hipótesis-1: avalada por los datos). Las auto-calificaciones en S^H , antes de la conferencia, son significativamente menores (t de Student para datos relacionados $p \leq .001$) que en el postest (media-pretest: 6,327 vs. media-postest: 7,357). La desviación típica además es menor en el postest ($\sigma=1,410$) que en el pretest ($\sigma=1,589$) lo que indica que la información presentada de forma audiovisual en la conferencia homogeniza entre los estudiantes el significado de S^H . En el postest, los estudiantes utilizan valores como 8.75 y 9.75, además de valores enteros, indica que son capaces de ajustar más su nota en S^H tras la conferencia en que se ha dado la construcción conjunta de significados compartidos.

Tras la conferencia el 58,5% de los estudiantes se autocalifican con mayores puntuaciones en el postest que en el pretest; el 37,8% mantiene la misma

calificación y sólo el 3,7% de los estudiantes se puntúan más bajo que el pretest (W de Wilcoxon para datos no paramétricos: $p \leq .001$).

Las razones que dieron para modificar la autocalificación (del pretest al postest) de su propio S^H fueron agrupadas según la dimensión del modelo de García-Larrauri et al. (2004, 2005) tratando de identificar dónde podíamos ubicar el “cambio conceptual”: I-Creación de humor, II-Apreciación del humor, III-Afrontamiento optimista de problemas o IV-Utilización del humor en las relaciones sociales.

En la fase de pretest, el grupo más frecuente es la que agrupa *otro tipo de razones* distintas a las dimensiones del S^H (163 estudiantes vs. 114 en postest). El segundo grupo de razones se agrupan es *apreciación del humor* (88 estudiantes vs. 20). El tercer grupo de razones *afrontamiento optimista de problemas* (14 estudiantes vs. 15). Y en la dimensión *Utilización del humor en las relaciones sociales* (8 estudiantes vs. 6 en postest).

¿Crees que puede mejorarse? La información científica no ayuda a cambiar la creencia sobre la estabilidad del S^H

La información científica proporcionada a los estudiantes universitarios durante una conferencia cambia su creencia sobre la estabilidad del S^H

(hipótesis-2: no avalada –con claridad– por los datos). En el pretest 44 estudiantes (17,8%) piensan que el S^H es estable, 190 (77,2%) piensan que es inestable y 12 (4,8%) no saben o no contestan. Razones de la estabilidad o inestabilidad dadas en el pretest: *El S^H depende del estado de ánimo, de las circunstancias, lo modela el entorno, del momento evolutivo, según seas de feliz* (12% de los estudiantes); *se puede mejorar o empeorar* (0,4%); *estable genéticamente, estable con altibajos, estable pero hay que mejorarlo, hay una base estable pero varía su manifestación, más o menos estable, es una característica del ser humano, se tiene o no se tiene* (4,8%); *inestable, se puede mejorar o empeorar* (2,3%). El resto de los estudiantes (80,5%) no especifican razón alguna.

En cambio, en el postest, 32 estudiantes piensan que el S^H es estable frente a los 44 que lo afirmaban en el pretest; 214 piensan que es inestable frente a los 190 que lo pensaban en el pretest y se duplica el número de estudiantes que no se posicionan al respecto al aumentar de 6 a 12. La creencia sobre la posibilidad de que las personas mejoren su S^H a lo largo de la vida no parece (W de Wilcoxon para datos no paramétricos: $p \leq .36$) haber cambiado –de manera significativa– tras la intervención. Parece que más estudiantes creen en la inestabilidad y por tanto en la posibilidad de mejorar o cambiar

(aprender) su propio S^H . Pero el hecho de no contar con un número suficiente de estudiantes que reflejen en el protocolo las razones de sus creencias sobre la estabilidad vs. inestabilidad del S^H , no facilita su verificación.

Razones de la estabilidad o inestabilidad dadas en el postest: *El S^H depende del estado de ánimo, de las circunstancias, del momento evolutivo...* (1,2% de los estudiantes); *estable pero con variaciones en función de la situación, es una característica del ser humano* (0,8%); *inestable pero se puede mejorar o empeorar con la experiencia, puede modificarse pero sin llegar a la inestabilidad, se puede educar* (2%); *hay un sustrato/base humorístico estable pero varía su manifestación* (0,4%); *estable pero se puede mejorar o empeorar* (0,8%). El resto de los estudiantes (94,8%) no especifican razón alguna.

Edad, sexo y tipo de estudios universitarios modulan. La edad, el sexo y naturaleza de los estudios universitarios modulan o interaccionan con la intervención realizada (hipótesis-3: no avalada con claridad por los datos). La creencia sobre la estabilidad del S^H a lo largo de la vida se ha estudiado en función de tres parámetros (edad, sexo y tipo de estudios).

Los datos obtenidos en la fase de pretest indican que la mayor dispersión entre las auto-calificaciones del

S^H se encuentra en el intervalo de 18-19 ($\sigma=1,825$ y media=6). Mientras que la menor dispersión se encuentra en el intervalo de 26 y más años ($\sigma = 1,225$ y media = 6,913). Exceptuando a los sujetos que no especifican su edad y los del intervalo 22-23 años, se puede afirmar que a medida que aumenta la edad, aumenta la media de las autocalificaciones en S^H en el pretest. Por el contrario, la distribución de las autocalificaciones en la fase posttest indican una mayor dispersión en el intervalo de 18-19 años ($\sigma=1,914$ y media=7,5). Mientras que la menor dispersión se encuentra en el intervalo 20-21 años ($\sigma=1,128$ y media =7,533). A diferencia del pretest, en el posttest, a medida que aumenta la edad, no aumenta la media de las auto-calificaciones en S^H .

La autocalificación más baja, en el pretest, es en hombres 0 y en mujeres 2. Se observa además, que la puntuación más frecuente en ambos sexos es 6. La nota media más alta obtenida en el pretest es 7 en el caso de los sujetos que no especifican su sexo, seguida de 6,359 en los hombres obteniéndose la media más baja en las mujeres, 6,327 siendo la diferencia entre ambos sexos de 0,032 (t de Student para datos relacionados $p \leq .37$) atribuible al azar. La mayor dispersión en el pretest se observa en las autocalificaciones de los estudiantes masculinos ($\sigma = 1,635$). La menor dispersión se observa en los estudiantes que no especifican su sexo (σ

= 1,414). Así mismo, en ambos sexos, la nota media aumenta en el posttest. Así, en el grupo de estudiantes de sexo no especificado, $8,5 > 7$; en el grupo de los hombres, $7,145 > 6,251$ y en el de las mujeres, $7,454 > 6,359$. Asimismo, la media total aumenta $7,3577 > 6,3272$. Sin embargo, al no tener el mismo número de hombres que de mujeres, no se puede afirmar que la diferencia sea significativa.

Naturaleza de los estudios: las notas medias comprendidas entre la más baja y más alta están muy próximas. La menor dispersión en el pretest se observa en las autocalificaciones de los estudiantes de Ciencias Experimentales ($\sigma=0,951$). La mayor dispersión en el pretest se observa en los estudiantes de Ciencias de la Salud ($\sigma=1,732$). En todos los casos, la autocalificación media del posttest es superior a la del pretest. Sin embargo, al no tener el mismo número de estudiantes de los distintos de carreras no se puede afirmar que la diferencia en las autocalificaciones del S^H en función del tipo de estudios sea significativa. No obstante son los estudiantes de ciencias sociales y jurídicas los más inestables en sus creencias.

Discusión

Si se cruzan las dos primeras categorías de la clasificación de los E^H se puede afirmar que en torno a 29 tipos

distintos de E^H son manejados con cierta frecuencia entre los estudiantes universitarios y la población en general. La clasificación aportada está en la línea de las realizadas por Ruch (2007) y Carretero, Pérez y Buela (2006). Y mejora las realizadas por Landis y Ross (1933), Speck (1991), Catanesco y Tom (2001) y Jáuregui y Fernández (2007). No obstante son necesarios nuevos estudios empíricos y reflexiones sobre la clasificación presentada.

Por otra parte, la información proporcionada a los estudiantes universitarios durante una conferencia cambia su auto-valoración en S^H . Esto puede deberse a que la “información nueva” proporcionada obliga a reconstruir los “conocimientos previos” lo que les ayuda a autocalificarse de forma más ajustada en el postest. Un procedimiento tan convencional como una conferencia basada en un power-point cambia el concepto vulgar de S^H por un concepto científico en un amplio número de universitarios.

Sin embargo, la información proporcionada durante una conferencia no es suficiente para cambiar su creencia sobre la estabilidad del concepto S^H . Las creencias sobre la estabilidad vs. inestabilidad de los mecanismos cognitivos y afectivos del S^H , tras la intervención parece que aunque más estudiantes creen en la inestabilidad y por tanto en la posibilidad de mejorar o cambiar (aprender) su propio S^H , no

se da un número suficiente que reflejen en el protocolo las razones de sus creencias.

La edad, el sexo y el tipo de estudios universitarios modulan o interaccionan con la intervención realizada. En todas las covariables se aprecia el aumento de las auto-calificaciones medias, pero no se puede afirmar que sea de forma significativa como para no atribuir los cambios al azar.

En primer lugar, porque aunque en el pretest, a medida que aumenta la edad, aumenta la media de las calificaciones, en el postest no ocurre así y en segundo lugar, porque no tenemos muestras similares en cuanto al sexo y al tipo de estudios. Algunas de las más sólidas líneas de investigación sobre el humor, que se han llevado a cabo desde la Psicología Evolutiva, han propuesto *estadios evolutivos* para el S^H , relacionando la comprensión de los E^H con los estadios de la inteligencia de Piaget. No obstante se advierte que sólo son patrones generales pues hay mucha variabilidad de unas personas a otras y, también, en la secuenciación intrapersonal de cada estadio con respecto a la edad cronológica (McGhee, 2002; Brown, 2007). Según el psicólogo canadiense Prathiba Shammi (Shammi y Stuss, 1999), la edad no afecta las reacciones emotivas de una situación graciosa. Seguimos riéndonos cuando entendemos un chiste. Pero la capacidad de compren-

der formas más complejas y sutiles del humor puede disminuir con el paso de los años. Esto se debe a que el humor requiere razonamiento abstracto, flexibilidad mental y memoria activa, procesos psicológicos superiores que están vinculadas a los lóbulos frontales del cerebro. El estudio insistió en que pese a estos “déficits” de S^H en las personas más adultas, su reacción no difiere mayormente de la de los más jóvenes, puesto que reaccionaron con una sonrisa o una carcajada cuando entendieron el chiste. El ambiente social y la salud modulan los efectos de la edad.

En segundo lugar, cerebros de hombres y mujeres no muestran el mismo S^H . Se han identificado una lista de estructuras cerebrales cruciales para procesar mentalmente E^H . El equipo de Allan L. Reiss (Azim, Mobbs, Jo, Menon y Reiss, 2005) de la Universidad de Stanford, analizó la actividad cerebral de mujeres y hombres expuestos a situaciones humorísticas concluyendo que en cuanto al lenguaje, la memoria y los sentimientos de retribución, hay diferencias de género. El resultado fue más que interesante, aunque no se encontraron diferencias en el número de estímulos visuales considerados divertidos y en ambos sexos se activaron las mismas áreas cerebrales. El cerebro del hombre y de la mujer no responde de la misma manera frente al mismo E^H . Además, la personalidad

modula significativamente los efectos del sexo. El grado de activación de la corteza prefrontal izquierda, implicada en el lenguaje y la atención, es mayor en las mujeres que en los hombres.

En general, las mujeres emplean más áreas cerebrales y, sobre todo, integran más que los varones lo emocional en los diversos procesos cognitivos. Para los hombres lo ilógico es suficiente para activar el S^H . Las mujeres, sin embargo requieren que lo absurdo sea gracioso para provocar la emoción de lo divertido. *La mayor activación cerebral en la región prefrontal en las mujeres sugiere un mayor uso de la memoria a corto plazo en el procesamiento de la coherencia, el giro mental, la abstracción verbal, la atención autodirigida y el análisis de lo relevante* (López Moratalla, 2010).

Es menester señalar que sería interesante aumentar –y equilibrar– el n de la muestra para contar con el suficiente número de sujetos de ambos sexos, de distintos intervalos de edad y tipos de estudios.

Se puede decir que el S^H al que se refiere el modelo de García-Larrauri et al. (2004, 2005) (cuatro mecanismo en interacción) supone una actitud ante la vida que no tiene nada que ver con la ingenuidad o el auto-engaño. Tiene más bien que ver con la creencia de que las cosas van a salir bien si se interviene activamente en ellas. Es una disposición mental consciente, inten-

cionada, una decisión inteligente que permite situar los problemas en su dimensión adecuada (no sobreestimándolos ni subestimándolos), y en consecuencia mantener un control sobre la situación y establecer interacciones positivas minimizando las tensiones y conflictos.

Hay un determinismo recíproco entre los cuatro componentes/mecanismos/dimensiones del modelo. Además un buen S^H sería el resultado de una suma ponderada de las cuatro grandes dimensiones –en permanente interacción– medibles con el *CASH-Cuestionario de Autoevaluación del S^H* (García-Larrauri, Monjas, Román, Flores y Cuetos, 2005), o por otras definiciones operativas del S^H como por ejemplo: *Multidimensional Sense of Humor Scale* (Thorson y Powell, 1993c), *Humor Appresiation Scale* (Neuendorf, Skalski y Powers, 2004), *Humor Quotient Test* (Grawe, y Grawe 1994), *The Humor Test* (Murstein y Brust, 1985), *Creativity and Appreciation Scale of Humor* (Ziv y Gadish, 1989), *The Sense of Humor Questionnaire* (Svebak, 2010) o la *Escala de Apreciación del Humor* (Carretero, Pérez y Buela, 2010).

Por otra parte, los últimos avances en *Psicología de la instrucción* presentan la utilización de los E^H , durante las actividades instruccionales en las aulas de secundaria y universidad, como una *habilidad docente básica*

(claves instruccionales) que permite al profesorado –que los usa parsimoniosamente– ayudar a sus alumnos al aprendizaje –antes, más y mejor– de los contenidos específicos de su materia (Worner y Romero, 1998; Cuetos, 2003; Diez, 2005; García-Molina, 2009; García-Larrauri, 2010; Román, Saiz, Alonso y De Frutos, 2013). También está siendo utilizada en la mejora de las relaciones amorosas (Román, 2009).

Esto quiere decir que tras las múltiples *conceptualizaciones* del S^H , están surgiendo instrumentos de *evaluación* de este poliédrico constructo que, a su vez, están siendo utilizadas en la optimización (*intervención* “basada en la evidencia”) de esta “cualidad positiva”, “punto fuerte” o “fortaleza” humana que –como dijimos al principio de este artículo– es el proceso normal de desarrollo científico de los constructos psicológicos.

Las aportaciones de este artículo son –para terminar– respuestas a las preguntas del título. Tres *aportaciones teórico-conceptuales*: ¿qué te hacer reír? (una clasificación de los E^H); ¿qué grado de S^H tienes? (medio alto, entre seis y siete sobre diez, –en estudiantes universitarios– con pequeñas variaciones en función de la edad, el sexo y la naturaleza de los estudios); ¿crees que puede mejorarse? (la evidencia no ha sido clara, pero señala en la dirección del “sí”. Y una *aportación*

técnico-práctico, más que tecnológico-instrumental, el procedimiento convencional (pasos seguidos y contenidos de cada paso) con el que se ha cambiado el concepto vulgar de S^H . El procedimiento –parsimonioso– parece ayudar a la construcción conjunta de significados compartidos.

Referencias

- Alemany, C. (2002). Cuestionarios para medir el humor. En A. R. Idígoras (Ed.). *El valor terapéutico del humor* (pp. 199-215). Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Azim, E., Mobbs, D., Jo, B., Menon, V. y Reiss, A. L. (2005). Sex differences in brain activation elicited by humor. *PNAS*, *102* (45), 16496-16501. doi:10.1073/pnas.0408456102
- Berne, E. (1984). *¿Qué dice usted después de decir "Hola"?*. Barcelona: Grijalbo.
- Berne, E. (1985). *Introducción al tratamiento de grupo*. Barcelona: Grijalbo.
- Carbelo, B. (2005). *El humor en la relación con el paciente*. Barcelona: Masson.
- Carbelo, B. y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: Humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, *27*(1), 18-30.
- Carretero, H. (2005). *Sentido del Humor: Construcción de una escala de apreciación del humor* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Carretero, H., Pérez, C. y Buela, G. (2006). Dimensiones de la apreciación del humor. *Psicothema*, *18*(3), 465-470.
- Catanescu, C. y Tom, G. (2001). Types of humor in television and magazine Advertising. *Review of Business*, *1*, 92-95.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). *The NEO-PI Personality Inventory*. Odessa, FA: Psychological Assessment Resources.
- Cuetos, A. M. (2003). *Programa de desarrollo del sentido humor en estudiantes universitarios: diseño y validación experimental* (Trabajo de investigación predoctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Diez, R. (2005). *Programa de desarrollo del sentido humor en personas mayores del ámbito rural: diseño y validación experimental* (Trabajo de investigación predoctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Fraley, B. y Aron, A. (2004). The effect of a shared humorous experience on closeness in initial encounters. *Personal Relationships*, *11*(1), 61-78.

- García-Molina, R. (2009). La física con humor se enseña (y aprende) mejor. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 60, 63-72.
- García-Larrauri, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García-Larrauri, B. (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido: todo rueda mejor si se engrasa con humor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García-Larrauri, B., Monjas, I. Román, J. M. y Flores, V. (2004). Sentido del humor: Delimitación conceptual, evaluación y propuestas de intervención. En M. I. Ruiz y otros (Eds.): *Aportaciones psicológicas al desarrollo difícil* (pp. 387-430). Badajoz: Edita Psicoex.
- García-Larrauri, B., Monjas, I., Román, J. M., Cuetos, A., Polo, A. y Muñoz, M. I. (2005). *CASH: Cuestionario de Auto-observación del sentido humor* [Instrumento de medición]. Valladolid: Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid.
- García-Monteaugudo, B. (2007). *Un modelo de análisis del sentido humor: componentes y estudio pre-experimental en universitarios* (Trabajo de investigación predoctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- García-Walter, D. (2002). *Los efectos terapéuticos del humor y la risa*. Málaga: Sirio.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Grawe, P., y Grawe, R. (1994). Humor quotient test: validation and results. En M. A. Rishel (Ed.), *International Society for Humor Studies Conference. Book of Abstracts*. Ithaca, NY: Ithaca College.
- Holden, R. (2004). *La risa la mejor medicina: el poder curativo del buen humor y la felicidad*. Barcelona: Oniro.
- Jauregui, E. y Fernández-Solís, J. D. (2004). Los beneficios del humor. Razones para tomarse la diversión muy en serio. *Capital Humano*, 138, 28-43
- Landis, C. y Ross J. (1933). Humor and its relation to other personality traits. *The Journal of Social Psychology*, 4(2), 156-175
- López-Moratalla, N. (2010). *Cerebro feliz: la risa y el sentido del humor*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Martin, R. (2008). *La psicología del Humor: Un enfoque integrador*. Madrid: Orión.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1990). *Personality in the adulthood*. New York: Guilford Press.

- McGhee, P. E. (2002b). *Understanding and promoting the development of children's humor: A guide for parents*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Murstein, B. I. y Brust, R. G. (1985). Humor and interpersonal attraction. *Journal of personality assessment*, 49(6), 637-640.
- Neuendorf, K. A., Skalski, P., y Powers, J. (2004). *Senses of humor: Validation of a multi-factor scale*. Comunicación presentada en Mass Communication Division de la International Communication Association, New Orleans. Recuperado de http://www.allacademic.com/meta/p113384_index.html
- Román, J. M. (1984). Prólogo a la edición española. En J. Chan-dezon y L. Lancestre (Eds.), *El Análisis Transaccional* (pp. 9-18). Madrid: Morata.
- Román, J. M. (1990). Epílogo a la monografía de M^a. Pilar de la Figuera. En M. P. De la Figuera (Ed.), *Fundamentos psicológicos de las caricias* (pp. 247-252). Madrid: San Martín.
- Román, J. M. (1994). *Análisis Transaccional. Modelo y aplicaciones*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Román, J. M. (2006). Sentido del Humor y Educación. En D. Pastor Vico (Ed.), *Morfología del Humor* (pp. 91-99). Sevilla: Padilla Editores.
- Román, J. M. (2009). *El Sentido del Humor y las relaciones amorosas*. Trabajo presentado en el curso de verano: "Amor y Felicidad" de la Universidad Pablo de Olavide, Carmona (Sevilla).
- Román, J. M. (2013). El Sentido del Humor: Componente de la inteligencia y rasgo de la personalidad: Aportaciones de Eric Berne. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 69, 255-265.
- Román, J. M., García-Larráuri, B., Monjas, I. Flores, V. y Ortega, C. (2000). Componentes del "Sentido del humor" según futuros profesionales de la educación. En E. Marchena, y C. Alcalde (Coord.), *La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza* (pp. 819-827). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Román, J. M., Saiz, M. C., Alonso, J. y De Frutos, C. (2013). Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 109-128.
- Ruch, W. (2007). *The Sense of Humor: Explorations of a personality characteristic*. Berlín: De Gruyter.
- Saroglou, V. y Jaspard, J. M. (2001). Does religion affect humor crea-

- tion? A experimental study. *Mental Health, Religion and Culture*, 4, 33-46.
- Secadas, F. (1996). La teoría del desarrollo de la inteligencia por acumulación de habilidades. En J. M. Román (Ed.), *Desarrollo de habilidades en niños pequeños* (pp. 21-52). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Secadas, F., y Sanmartín, J. (1990). *Análisis Dimensional* [Programa de ordenador]. Valencia: Departamento Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad de Valencia.
- Speck, P. (1991). The humorous message taxonomy. *Current Issues and Research in Advertising*, 13, 1-43.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2008). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Svebak, S. (2010). The sense of humor questionnaire: conceptualization and review of 40 years of findings in empirical research. *Europe's Journal of Psychology*, 3, 288-310.
- Thorson, J. A. y Powell, F. C. (1991). Measurement of sense of humor. *Psychological Reports*, 69, 691-702.
- Thorson, J. A. y Powell, F. C. (1993a). Sense of humor and dimensions of personality. *Journal of Clinical Psychology*, 49, 799-809.
- Thorson, J. A. y Powell, F. C. (1993b). Relationships of death anxiety and sense of humor. *Psychological Reports*, 72, 1364-1366.
- Thorson, J. A. y Powell, F. C. (1993c). Development and validation of the multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49, 13-23.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Shammi, P. y Stuss, T. (1999). Humor appreciation: a role of the right frontal lobe. *Brain*, 122(4), 657-666. doi:10.1093/brain/122.4.657
- Valdivieso, L., García-Monteagudo, B. y Román, J. M. (2011). Los estímulos “h” dentro de un modelo de análisis del sentido del humor. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Compiladores), *Educación Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 3185-3194). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Vigotsky, L. S. (2006). *Los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Visor.

- Wiseman, R. (2009). Psicología de la risa. *Mente y Cerebro*, 36, 38-53.
- Worner, C. H. y Romero, A. (1998). Una manera diferente de enseñar física. Física y humor. *Enseñanza de las Ciencias*. 16(1), 187-192.
- Ziv, A. y Gadish, O. (1989). Humor and marital satisfaction. *The journal of social psychology*, 129(6), 759-768.

José-María Román. Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación. Director del Grupo de Investigación de Excelencia (GR179 de Castilla y León) en Psicología de la Educación. Una de sus líneas de investigación es en “sentido del humor y educación”. Email: jmroman@psi.uva.es

Valle Flores. Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Actualmente realiza investigación -en el marco de la Psicología positiva- en “esperanza” y ”sentido del humor y educación”. Miembro del GIE (GR179 de Castilla y León) en Psicología de la Educación. Email: vflores@psi.uva.es

Lorena Valdivieso. Contratada FPI-Uva (2011). Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Realizando la tesis doctoral en “Comportamiento familiar y atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares en edades tempranas”. Email: lorena.valdivieso@psi.uva.es

Beatriz García-Monteagudo. Maestra de Educación Especial. Licenciada en Psicopedagogía. Diploma de Estudios Avanzados en Psicología. Realizando la tesis doctoral en “Sentido del humor y educación”. Email: bgmonteagudo@gmail.com

Correspondencia. José-María Román. Facultad de Psicología. Universidad de Valladolid. Campus Miguel Delibes, Paseo de Belén, 1 - 47011 Valladolid (España). Tf.: 983 184 496 • Email: jmroman@psi.uva.es

Fecha de recepción: 9/3/2014

Fecha de revisión: 19/3/2014

Fecha de aceptación: 6/5/2014

El sentimiento de pertenencia de los estudiantes por curso y género en una cooperativa escolar de trabajo asociado

The sense of belonging of the students per course and gender in a school worker cooperative

Iker Ros

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

Este estudio tiene por objeto medir el sentimiento psicológico de pertenencia (componente emocional de la implicación) de los estudiantes de una cooperativa de trabajo asociado y consta de las siguientes dimensiones: relaciones de cariño, aceptación personal y rechazo. El estudio de los factores que afectan al sentimiento de pertenencia de los estudiantes es clave para evitar las altas tasas de abandono y fracaso escolar. La muestra está compuesta por 598 estudiantes desde 4º de primaria hasta 2º de Bachiller y el instrumento de medida es la versión en castellano del cuestionario PSSM (Psychological Sense of School Membership) de Goodenow (1993). Los resultados demuestran diferencias asociadas al nivel educativo, como un mayor sentimiento de pertenencia en los primeros cursos de primaria que disminuye según se aumenta de curso y también referente al género, siendo el sentimiento de pertenencia más elevado en el caso de las chicas. Los estudiantes aprecian en general el trabajo de sus profesores, están orgullosos de su centro y presentan un elevado sentimiento de pertenencia. Los análisis efectuados confirman la estructura tridimensional del cuestionario.

Palabras clave: Sentimiento de pertenencia (PSSM), implicación, abandono escolar, cooperativa de trabajo asociado.

Abstract

This study aims to measure psychological sense of belonging (emotional component of involvement) in students from a worker cooperative and has the following dimensions: caring relationships, personal acceptance and rejection. The study of factors that affect the sense of belonging of students is key to avoid high rates of dropout and failure. The sample consists of 598 students from grade 4 through 2nd Bachelor and the measuring instrument is the spanish version of the questionnaire PSSM (Psychological Sense of School Membership) of Goodenow (1993). The results show differences associated with educational level, and the greater sense of belonging in the early primary grades decreases as course increases and also about the genre, with the highest sense of belonging in the case of girls. Students generally appreciate the work of their teachers, are proud of their school and have a high sense of belonging. The analysis confirm the three-dimensional structure of the questionnaire.

Keywords: Sense of belonging (PSSM), engagement, school dropout, and worker cooperative

Según Finn (1989) el sentimiento de pertenencia a la escuela o el término inglés “school sense of belonging” corresponde a la identificación con el centro escolar. Es un concepto clave para la mejora de los resultados escolares. La mejora de la implicación y el sentimiento de pertenencia de los estudiantes es uno de los más importantes retos del sistema educativo para evitar las elevadas tasas de abandono y fracaso escolar (Fernández, Mena y Riviere, 2010). Es importante determinar las dimensiones que configuran el sentimiento de pertenencia y los factores con los que puede tener alguna relación. Este estudio intenta ofrecer una primera aproximación al problema planteado.

El sentimiento de pertenencia es un concepto muy en boga en la investigación norteamericana y europea sobre educación. En estos países se intenta luchar contra la desafección escolar por medio del desarrollo del sentimiento de pertenencia de los estudiantes y el profesorado. Destaca entre estas investigaciones previas el trabajo de Goodenow (1993) y su cuestionario “Psychological Sense of School Membership scale” (PSSM) que mide el sentimiento de pertenencia de los estudiantes.

El desarrollo organizacional de las diferentes tipologías de centros educativos está relacionado con la implicación de sus estudiantes (Ros, 2009;

Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012). Las cooperativas de trabajo asociado son en su mayoría centros concertados cuya principal característica es que la propiedad del centro recae en su profesorado. Los resultados de estas investigaciones previas sugieren que la mayor implicación del profesorado con su centro está relacionada con un sentimiento de pertenencia de sus estudiantes más elevado que en el resto de centros educativos con características organizacionales diferenciadas.

Este estudio pretende determinar las características del sentimiento de pertenencia de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado y desarrollar un instrumento en castellano que permita medir la pertenencia de los estudiantes de cara a futuras investigaciones. También trata de abordar una temática inédita dentro de la investigación a nivel nacional, puesto que no se han encontrado artículos o Tesis en castellano que investiguen la pertenencia a la escuela o utilicen el cuestionario PSSM.

Los objetivos de este trabajo son dos, verificar la estructura del cuestionario y comprobar diferencias en el sentimiento de pertenencia por etapa educativa y género.

Los antecedentes y el estado de la cuestión

Entre los primeros estudios que

tratan específicamente la pertenencia escolar destaca el modelo de participación e identificación de Finn (1989). Este autor propone un modelo bidimensional de la implicación del estudiante con el centro escolar conformado por un componente conductual (la participación en el centro) y otro emocional (la identificación con el centro). Define la pertenencia a la escuela como una dimensión del componente emocional o identificativo y un sentimiento interno por el cual uno siente que es parte de la misma. La pertenencia está representada por el sentimiento de ser aceptado y respetado, además de sentirse incluido en el centro y estar orgulloso de formar parte de la escuela. En este mismo año, Wehlage, Rutter, Smith, Lesko y Fernandez crean el modelo teórico sobre la pertenencia escolar o “school membership”. Este modelo establece una correlación entre la pertenencia escolar y las aspiraciones académicas de los estudiantes.

Posteriormente, Goodenow (1993) se apoya en los trabajos de Wehlage y Finn y desarrolla un cuestionario para medir el sentimiento de pertenencia de los estudiantes: el PSSM o “Psychological Sense of School Membership scale”. El cuestionario inicial constaba de 42 ítems y tras realizar los análisis pertinentes, la batería definitiva pasa a tener 18 ítems. El cuestionario tiene una buena coherencia interna con alphas que van de .71 a .88.

El primer modelo del cuestionario PSSM (Goodenow, 1993) tiene una única dimensión denominada sentimiento psicológico de pertenencia y que está compuesta por 18 ítems. En esta última década toma fuerza el modelo tridimensional (Hagborg, 1998; Appleton, Christenson y Furlong, 2008; You, Ritchey, Furlong, Shochet, Boman, 2011) que se compone de tres dimensiones: relaciones de cuidado (6 ítems), aceptación (7 ítems) y rechazo (5 ítems). Este modelo se ajusta adecuadamente a los valores estadísticos exigidos: $\chi^2 = 58.78$, $df = 31$, $p < .05$; CFI = .96; TLI = .97; y RMSEA = .06. El modelo bidimensional de Cheung (2004) que no tiene un buen ajuste se ha difundido en menor medida y consta de dos dimensiones: el sentimiento de pertenencia (13 ítems) y el sentimiento de rechazo (los 5 ítems negativos).

La escala de Goodenow se ha recogido en más de 251 estudios a nivel internacional y se ha aplicado a diversas muestras de alumnos de primaria y secundaria de diferentes clases sociales y culturas (caucásicos, afroamericanos, latinos, israelitas, chinos, refugiados somalíes,...); por lo que existen datos psicométricos muy variados acerca de sus propiedades.

Tras una revisión de las fuentes, se observa que el PSSM está relacionado positivamente con distintas variables: el éxito escolar (Goodenow, 1993; Mc-

Mahon, Parnes, Keys y Viola, 2008), las expectativas hacia otros resultados positivos (Kia-Keating y Ellis, 2007; Ibanez, Kuperminc, Jurkovic y Perilla, 2004), menores niveles de depresión (Shochet, Dadds, Ham y Montague, 2006), menores niveles de ansiedad (McMahon et al., 2008), mejor asistencia escolar (Sanchez, Colon y Esparza, 2008), mejor competencia académica y autoeficacia (Ibanez et al., 2004; Gutman y Midgely, 2000) y con el logro general en distintas materias (Booker, 2007; Gutman y Midgely, 2000).

Según Harborg (1998), en general los estudiantes con un sentimiento de pertenencia mayor están más motivados, tienen un mejor autoconcepto, sienten mayor satisfacción con la escuela, tienen un mejor rendimiento académico, menos desajustes socioemocionales y unas mejores relaciones con sus docentes. Este autor propone tres componentes del sentimiento de pertenencia: las relaciones de cuidado, rechazo y aceptación.

El sentimiento de pertenencia se ha considerado como un componente de la identificación o de la dimensión emocional de la implicación escolar (Ros 2009), denominado también “student engagement”. Las investigaciones indican que la implicación con el centro escolar influye de manera muy importante en el desarrollo de las trayectorias escolares de los estudian-

tes y en los resultados académicos. Por ejemplo, en la deserción escolar, la prevención de la violencia y en promover el bienestar de los estudiantes. El concepto de implicación de los estudiantes con la escuela y la educación no cuenta con una acotación conceptual unívoca, siendo entendido y manejado de diferentes modos por sus estudiosos. No es infrecuente que los propios investigadores del tema aludan a la escasa definición de este término, a las diferentes maneras de operativizarlo y a la diversidad de líneas y focos de investigación que se entrelazan (Furlong, Whipple, Jean, Simenta, Soliz y Punthuma, 2003, Frederick, Blumenfeld y Paris, 2004; Appleton, Christeson y Furlong, 2008).

Respecto al origen de las cooperativas escolares de trabajo asociado los antecedentes en el País Vasco están relacionados con el grupo cooperativo de Mondragón “Ulgor” formado en 1956 y ligado al binomio “estudio-trabajo” (Fuentes, Lorenzo y Corchón, 2002). La mayoría de las cooperativas de profesores son centros transformados por la crisis que surgen como una “tercera vía” o tercera opción frente al modelo público y al privado.

Las cooperativas escolares son cooperativas de enseñanza en las que se desarrollan actividades docentes en sus diferentes niveles y modalidades. A las cooperativas de enseñanza se les aplica el régimen de consumidores y

usuarios, cuando los socios sean los padres de alumnos. A las cooperativas constituidas exclusivamente por docentes y personal no docente y de servicios les será aplicada la normativa correspondiente a las de trabajo asociado. Las cooperativas de trabajo asociado tienen como objeto primordial el proporcionar a sus socios puestos de trabajo mediante su esfuerzo personal y directo, a tiempo parcial o completo, a través de la organización en común de la producción de bienes o servicios para terceros. También puede contar con socios colaboradores. La relación de los socios trabajadores con la cooperativa es societaria.

Método

Esta investigación aplica un cuestionario específico sobre el sentimiento de pertenencia de los estudiantes, el PSSM de Goodenow (1993). El grupo investigador se encarga del estudio de campo. La intervención en el centro incluye visitas explicativas, la creación

de una comisión de trabajo, la adaptación de los instrumentos, el apoyo durante el estudio y la devolución de los resultados al centro. La aplicación del cuestionario corre a cargo del grupo investigador con la ayuda de los profesores del propio centro. Posteriormente, se realiza un tratamiento estadístico y cuantitativo de los datos.

Participantes

La muestra es una muestra elegida por conveniencia y está compuesta por los 598 estudiantes de la única cooperativa de este tipo en la provincia de Álava. Sus edades están comprendidas entre los 9 y 17 años y cursan estudios en los niveles educativos de 4º de primaria a 2º de Bachillerato (N=225 en primaria y N=373 en secundaria). En lo referente al género de los estudiantes, 253 son chicos y 346 son chicas (tabla 1). Es una muestra de un nivel económico y cultural medio-alto.

Variables e instrumentos de medida

Para medir el sentimiento de per-

Tabla 1

Distribución de los sujetos que contestan el cuestionario PSSM según el sexo y el nivel educativo.

	SEXO		NIVEL EDUCATIVO		
	Chicos	Chicas	Primaria	ESO	Bachillerato
Frecuencia	253	346	225	298	75
Porcentaje	42.2%	57.8%	37.6%	49.7%	12.5%

tenencia del estudiante se traduce el cuestionario PSSM (Psychological Sense of School Membership) de Goodenow (1993). Son 18 ítems (de los cuales cinco están en negativo) en una escala de tipo Likert con valores comprendidos entre el uno y el cuatro (uno muy poco de acuerdo, dos poco de acuerdo, tres de acuerdo y cuatro muy de acuerdo). En el test los individuos pueden sacar un resultado que va desde 18 a 72, lo que posibilita clasificarlos en diferentes categorías y elaborar el “índice del sentimiento de pertenencia”. El cuestionario PSSM según Hagborg (1998) está compuesto por tres dimensiones: relaciones de cuidado, de aceptación personal y de rechazo. También se han recogido dos preguntas sobre variables personales: una variable cualitativa nominal dicotómica referente al género y una variable cuantitativa ordinal referente a la etapa educativa.

Procedimiento

En este trabajo, el director del centro dio permiso para pasar el cuestionario y los estudiantes participaron de manera voluntaria. Una vez realizado el contacto, se acordó la fecha para recoger la información. El cuestionario se completó de forma colectiva en horario de clase con la ayuda de los profesores del propio centro y el pase de la prueba fue realizado en todos los

casos por las mismas personas, quienes explicaban la prueba y aclaraban todas las posibles dudas, comentando también que se respetaría en todo momento el anonimato de los participantes. Se utilizó el programa SPSS para el tratamiento estadístico de los datos y el programa AMOS para realizar los modelos estadísticos. Se efectuó en primer lugar un análisis de la fiabilidad del cuestionario aplicando el índice de consistencia interna o coeficiente de cronbach, seguido de un análisis exploratorio del mismo, realizándose un análisis descriptivo univariado, extrayéndose las frecuencias absolutas y relativas de cada uno de los ítems y de las variables, para posteriormente extraer la media y la desviación típica. Por último, se realizó un análisis descriptivo bivariado de comparación de medias. El objetivo era observar si la puntuación media obtenida en los índices anteriormente calculados (variables dependientes cuantitativas) variaba en función de las dos variables independientes: género y nivel educativo.

El análisis confirmatorio del modelo tridimensional del PSSM por su parte, se llevó a cabo mediante el programa AMOS, tomando como valores indicativos de un aceptable ajuste del modelo un RMSEA por debajo de .10 y un CFI por encima de .90 respectivamente.

Resultados

El análisis de fiabilidad y consistencia interna ofrece un coeficiente alfa cronbach del total del cuestionario PSSM de estudiantes (18 ítem) de $\alpha=.87$ muy próximo al valor 1 y por lo tanto indica una gran consistencia de esta escala. Los resultados son equiparables con la aplicación del cuestionario en 41 investigaciones previas realizadas a nivel internacional y en las que se validaron los resultados en grupos muy variados y alphas que van de .77 a .88.

El resultado global del sentimiento de pertenencia en el cuestionario arroja una media total de 3.25 sobre 4, con una desviación típica de .407. Por dimensiones las puntuaciones más elevadas corresponden a las relaciones de rechazo ($M=3.31$, $D.T.=.523$), seguido de cerca por las relaciones de cariño ($M=3.30$, $D.T.=.498$), y las más bajas corresponden a las relaciones de aceptación ($M=3.16$, $D.T.=.437$). Las medias más altas las obtienen los ítem 16 ($M=3.58$, $D.T.=.727$), lo que

indica que los estudiantes de la cooperativa no desearían estar en un centro diferente; el ítem 15 ($M=3.47$, $D.T.=.631$), el personal del centro sabe que los estudiantes pueden hacer un buen trabajo; el ítem 9 ($M=3.46$, $D.T.=.711$), los profesores están interesados en sus estudiantes; y el ítem 17 ($M=3.45$, $D.T.=.722$), los estudiantes están muy orgullosos de pertenecer a este colegio. Las puntuaciones más bajas son las referidas a los ítem 10 ($M=2.67$, $D.T.=.897$), la participación de los estudiantes en las actividades del centro es bastante baja; y los ítem 4 ($M=2.95$, $D.T.=.658$) e ítem 5 ($M=2.95$, $D.T.=.776$) ambos referentes a que los profesores y los otros estudiantes no toman suficientemente en serio las opiniones del alumnado.

A continuación, (tabla 2) se presentan los resultados totales obtenidos por los diferentes ítems del cuestionario en función de las dimensiones que componen la escala.

Respecto a la primera dimensión referente a las relaciones de cariño, hay tres ítems que reciben altas pun-

Tabla 2

Valores del cuestionario PSSM versión estudiante.

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT
Ítem 1. Realmente siento formar parte de la escuela	2.2	5.8	56.8	35.2	598	3.25	.658
Ítem 2. La gente aquí me avisa cuando soy bueno en algo.	2.2	12	55.9	29.9	598	3.13	.700

Ítem 3. Es duro para gente como yo ser aceptado aquí.	4.5	10.7	28.9	55.9	598	3.36	.845
Ítem 4 Otros estudiantes en esta escuela toman en serio mis opiniones.	3.8	12.6	67.7	15.9	598	2.95	.658
Ítem 5. La mayoría de maestros en la escuela toman mis opiniones en serio.	3.4	22.4	48.7	24.5	598	2.95	.776
Ítem 6. Algunas veces me siento como si no perteneciera aquí.	5	15.4	31.7	47.9	598	3.22	.886
Ítem 7. Hay al menos un maestro u otro adulto en esta escuela con el que puedo hablar si tengo un problema.	4	8.9	41.1	46	598	3.29	.791
Ítem 8. Las personas en esta escuela son amables conmigo.	1	6.3	55	37.7	598	3.29	.629
Ítem 9. Los maestros aquí no tienen interés en personas como yo.	1.9	7.2	33.7	57.2	598	3.46	.711
Ítem 10. Participo en montones de actividades en la escuela.	11.1	28.5	42.3	18.1	598	2.67	.897
Ítem 11. Soy tratado con mucho respeto por los otros estudiantes.	2.5	13	56.7	27.8	598	3.09	.707
Ítem 12. Me siento muy diferente de los otros estudiantes aquí.	4.4	10.6	35.4	49.6	598	3.30	.829
Ítem 13. Puedo ser realmente yo mí mismo estar en esta escuela.	5.4	7.1	36.3	51.2	598	3.33	.830
Ítem 14. Los maestros aquí me respetan.	2.3	5.7	38	54	598	3.43	.708
Ítem 15. Las personas aquí saben que puedo hacer un buen trabajo.	1.2	3.9	41	54	598	3.47	.631
Ítem 16. Desearía estar en una escuela diferente.	2.7	6.2	21.4	69.7	598	3.58	.727
Ítem 17. Me siento orgulloso de pertenecer a esta escuela.	2.2	7.1	34.2	56.5	598	3.45	.722
Ítem 18. A otros estudiantes aquí les gusto tal y como soy.	2	5.4	55.4	37.2	598	3.27	.655

tuaciones: el ítem 9, los estudiantes están muy de acuerdo con que los profesores tienen interés en personas como ellos (M=3.46, D.T.=.711), el ítem 14, la gran mayoría de los estudiantes creen que los profesores les respetan

(M=3.43, D.T.=.708) y el ítem 17, están muy orgullosos de pertenecer al colegio (M=3.45, D.T.=.722). El primer ítem es importante respecto al sentimiento de pertenencia de los estudiantes y los resultados indican que

el alumnado siente que forma parte de la cooperativa de trabajo asociado ($M=3.25$, $D.T.=.658$) Los ítems que obtienen puntuaciones más bajas son el ítem 5, no están del todo conformes con que sienten que los profesores están interesados en ellos ($M=2.95$, $D.T.=.776$) y el ítem 7, no están muy de acuerdo con que hay al menos un maestro o un adulto en el centro con el que puede hablar si tienen un problema ($M=3.29$, $D.T.=.791$).

En lo referente a la segunda dimensión sobre las relaciones de aceptación hay varios ítems por encima de la media, destacando especialmente el ítem 15, que indica que los estudiantes están muy de acuerdo con que creen que las personas en el colegio saben que pueden hacer un buen trabajo ($M=3.47$, $D.T.=.631$). Otros tres ítems obtienen altas puntuaciones, el ítem 13, indica que están de acuerdo con que pueden ser realmente ellos mismos en el centro ($M=3.33$, $D.T.=.830$), el ítem 18, sugiere que están conformes con que a los otros estudiantes les gusta como son ($M=3.27$, $D.T.=.655$) y el ítem 8, parece sugerir que el personal del centro es amable con ellos ($M=3.29$, $D.T.=.629$). Hay otros tres ítems por debajo de la media, el ítem 2, los alumnos están de acuerdo con que la gente del centro les avisa cuando hacen una buena labor ($M=3.13$, $D.T.=.700$), el ítem 4, no están muy de acuerdo con que sienten

que los otros estudiantes les toman en serio ($M=2.95$, $D.T.=.658$) y obtiene la puntuación más baja el ítem 10, están poco de acuerdo con que participan en un montón de actividades ($M=2.67$, $D.T.=.897$).

Finalmente, la tercera dimensión se refiere a las relaciones de rechazo, destacando que según el ítem 16, los estudiantes no desearían estar en un colegio diferente ($M=3.58$, $D.T.=.727$). Le sigue el ítem 3, los estudiantes creen que es fácil ser aceptado en el colegio ($M=3.36$, $D.T.=.845$). Otros ítems se encuentran por debajo de la media del cuestionario, el ítem 6, están muy en desacuerdo con que a veces sienten que no pertenecen al centro ($M=3.22$, $D.T.=.886$), seguido del ítem 11, son tratados con respeto por los otros estudiantes ($M=3.09$, $D.T.=.707$) y del ítem 12, la mayoría está de acuerdo con que se sientan muy diferentes al resto de los estudiantes ($M=3.09$, $D.T.=.897$).

En orden a clarificar el segundo objetivo se analiza la evolución del sentimiento de pertenencia de la muestra completa de la cooperativa de trabajo asociado curso a curso (tabla 3). Las diferencias son estadísticamente significativas a favor de la etapa de primaria ($F(598)=25.78$, $p<.00$). Por lo tanto, con los datos obtenidos se puede confirmar la hipótesis de que el sentimiento de pertenencia del estudiante con el centro escolar decrece según

Tabla 3

Evolución del PSSM según etapa educativa.

	Primaria			ESO			Bachiller			F
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
PSSM	225	3.39	.347	298	3.18	.420	75	3.08	.400	25.782*

* La diferencia es significativa al nivel de .00. ($p < .00$).

avanzamos de etapa educativa.

1. Respecto a la evolución del sentimiento de pertenencia curso a curso (tabla 4), los valores medios son más elevados en cuarto de primaria y van decreciendo a medida que aumenta el curso escolar resultando los valores más bajos en segundo de bachiller. En 6° de primaria y 4° de eso se observa un pequeño repunte en los valores generales.
2. Si se analizan las diferencias regis-

tradas en los diferentes ítems entre primaria y secundaria (tabla 5), el ítem que presenta diferencias más significativas ($t_{(598)} = 8.45$, $p < .00$) a favor de la primaria es el ítem 17 (me siento orgulloso de pertenecer a esta escuela), después le siguen con la misma significatividad ($p < .00$), el ítem 10 (participo en montones de actividades en la escuela), el ítem 2 (la gente aquí me avisa cuando soy bueno en algo),

Tabla 4

Evolución de los valores medios del cuestionario PSSM según curso escolar.

	4°Prim.	5°Prim.	6°Prim.	1°Eso	2°Eso	3°Eso	4°Eso	1°Bach	2°Bach
PSSM	3.51	3.25	3.42	3.32	3.20	3.09	3.12	3.15	2.96

el ítem 15 (las personas aquí saben que puedo hacer un buen trabajo), el ítem 16 (no desearía estar en una escuela diferente), el ítem 8 (las personas en esta escuela son amables conmigo), el ítem 14 (los maestros aquí me respetan), el ítem 1 (realmente siento formar

parte de la escuela) y el ítem 5 (la mayoría de maestros en la escuela toman mis opiniones en serio).

3. Con menor significatividad ($p < .01$) aparecen el ítem 11 (soy tratado con mucho respeto por los otros estudiantes), el ítem 7 (hay al menos un maestro u otro adulto en esta escuela)

la con el que puedo hablar si tengo un problema), el ítem 13 (puedo ser realmente yo mí mismo estar en

esta escuela), el ítem 9 (los maestros aquí tienen interés en personas como yo) y el ítem 3 (es fácil para

Tabla 5

Valores del cuestionario PSSM según etapa educativa.

	Primaria			Secundaria			t
	N	M	DT	N	M	DT	
Ítem 1	225	3.38	.595	373	3.16	.681	4.114***
Ítem 2	225	3.39	.640	373	2.98	.690	7.175***
Ítem 3	225	3.23	.926	373	3.44	.782	2.908**
Ítem 4	225	2.92	.753	373	2.97	.593	.906
Ítem 5	225	3.11	.844	373	2.85	.722	3.992***
Ítem 6	225	3.26	.943	373	3.19	.849	.838
Ítem 7	225	3.42	.809	373	3.21	.770	3.155**
Ítem 8	225	3.47	.669	373	3.18	.577	5.583***
Ítem 9	225	3.57	.710	373	3.39	.703	3.050**
Ítem 10	225	3.00	.870	373	2.47	.853	7.317***
Ítem 11	225	3.22	.742	373	3.01	.675	3.493**
Ítem 12	225	3.36	.803	373	3.26	.843	1.482
Ítem 13	225	3.46	.799	373	3.25	.838	3.140**
Ítem 14	225	3.63	.681	373	3.31	.696	5.529***
Ítem 15	225	3.69	.489	373	3.34	.670	6.837***
Ítem 16	225	3.81	.533	373	3.43	.789	6.335***
Ítem 17	225	3.75	.558	373	3.26	.747	8.457***
Ítem 18	225	3.35	.659	373	3.23	.648	2.246*

* La diferencia es significativa al nivel de .05. ($p < .05$).

** La diferencia es significativa al nivel de .05. ($p < .01$).

*** La diferencia es significativa al nivel de .00. ($p < .00$).

gente como yo ser aceptado aquí). Menos significativo aún resulta el ítem 18 ($t_{(598)}=2.24$, $p < .05$). Por último, no presentan diferencias significativas los ítems 12, 4 y 6.

4. Se ha realizado un análisis descriptivo bivariado de comparación de

medias para observar diferencias estadísticamente significativas entre los chicos y las chicas a favor de estas ($t_{(598)}=3.28$, $p < .05$).

5. Así destacan las diferencias estadísticamente significativas ($p < .00$) entre chicas y chicos que se dan en

Tabla 6

Diferencias de medias del cuestionario PSSM según sexo.

	Chicos			Chicas			t
	N	M	DT	N	M	DT	
Ítem 1	253	3.17	.655	345	3.30	.654	2.485*
Ítem 2	253	3.07	.736	345	3.18	.664	1.953
Ítem 3	253	3.30	.822	345	3.40	.839	1.537
Ítem 4	253	2.86	.730	345	3.02	.582	2.927*
Ítem 5	253	2.86	.810	345	3.01	.741	2.373*
Ítem 6	253	3.14	.910	345	3.28	.862	1.863
Ítem 7	253	3.26	.793	345	3.31	.788	.719
Ítem 8	253	3.26	.687	345	3.31	.579	.919
Ítem 9	253	3.33	.756	345	3.55	.657	3.580***
Ítem 10	253	2.77	.882	345	2.60	.895	2.341*
Ítem 11	253	3.11	.698	345	3.08	.708	.458
Ítem 12	253	3.24	.859	345	3.34	.802	1.524
Ítem 13	253	3.28	.865	345	3.36	.795	1.207
Ítem 14	253	3.35	.770	345	3.49	.651	2.425*
Ítem 15	253	3.47	.668	345	3.47	.598	.101
Ítem 16	253	3.56	.735	345	3.59	.721	.459
Ítem 17	253	3.42	.727	345	3.46	.713	.689
Ítem 18	253	3.23	.653	345	3.30	.654	1.309
PSSM	253	3.20	.402	345	3.28	.409	2.302*

* La diferencia es significativa al nivel de .05. ($p < .05$)*** La diferencia es significativa al nivel de .00. ($p < .00$)

el ítem G9 (los maestros aquí tienen interés en personas como yo) a favor de estas. En los ítem G4, G1, G14 y G5 las diferencias son menos significativas ($p < .05$) a favor de las chicas. El ítem G10 (participo en montones de actividades en la escuela) por el contrario es significativamente superior en los chicos ($p < .05$). El resto de ítem no presentan diferencias significativas.

Respecto a la estructura del cues-

tionario PSSM el estudio trata de averiguar qué modelo del sentimiento psicológico de pertenencia escolar ofrece mejores resultados y para ello se comparan los dos modelos que más se han utilizado en las investigaciones previas: a) el unidimensional y b) el tridimensional. En la tabla 7 se presenta una primera comparación entre el modelo unidimensional y el tridimensional. (Figura 1).

Comparando ambos modelos, al que mejor se ajustan los datos es al tridimensional (relaciones de cariño, de aceptación y de rechazo)

debido a que el RMSEA es menor de .10 y que el CFI supera el .90, lo cual es indicativo de un ajuste aceptable.

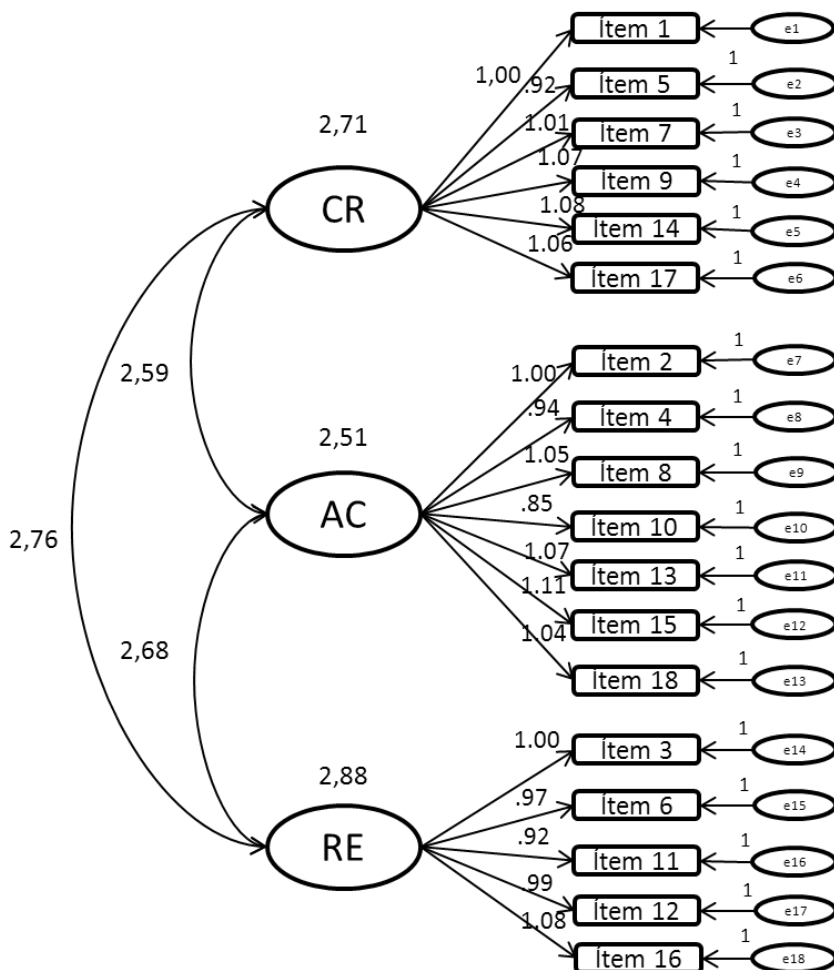


Figura 1. Modelo tridimensional del cuestionario PSSM. Chi-cuadrado=820.8, df=13, Valor-P=.000, RMSEA=.094, CFI=.973

Tabla 7

Comparación de los modelos unidimensional y tridimensional del PSSM.

	df	Chi-cuadrado	RMSEA	CFI
Unidimensional	13	820.8	.092	.769
Tridimensional	132	1594.1	.094	.973

Discusión

Los resultados obtenidos son consistentes con los estudios internacionales previos, permiten que se aborde esta temática inédita hasta ahora en nuestro entorno y aportan un instrumento válido para poder medir la pertenencia de los estudiantes en lengua castellana. Es fundamental fomentar el sentimiento de pertenencia de los estudiantes para reducir el las elevadas tasas actuales de abandono escolar (Fernández, Mena y Riviere, 2010).

En la etapa de primaria el sentimiento de pertenencia de los estudiantes es más elevado, presentando diferencias significativas en la mayoría de ítem respecto a la secundaria. Esta diferencia se aumenta a medida en que se avanza de curso escolar. El sentimiento de pertenencia al centro escolar es más elevado en las chicas que en los chicos observándose diferencias estadísticamente significativas. Los resultados son similares a los resultados obtenidos por Goodenow (1993) y el resto de investigaciones sobre el cuestionario PSSM. También son resultados que confirman los datos obtenidos

sobre la implicación escolar a nivel estatal (Ros, 2009). Destaca el dato de que las chicas perciben en mayor medida y de manera muy significativa que el profesorado no tiene interés en personas como ellas, lo que indica su necesidad de demanda de atención. También resulta mucho menor su participación en actividades respecto a los chicos, aspecto que puede estar relacionado con la mayor implicación académica de las chicas.

Los estudiantes de la cooperativa de profesores destacan su buena relación con los docentes y el trabajo de los docentes. Lo que vuelve a reforzar la idea mencionada por Mulford, Silins y Leithwood (2004) sobre la importancia del trabajo de los profesores en el desarrollo del sentimiento de pertenencia de sus estudiantes. Es muy destacable el dato de que el trabajo de los docentes y la relación con estos están muy relacionados con la implicación general (Ros, 2009; Ros et al., 2012). La literatura científica ya consideraba que los docentes son las personas más importantes en las escuelas para impulsar la implicación de los estudiantes y su rendimiento (Brandt,

1998; Hill y Crevola, 1999; Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992). Las cooperativas favorecen el compromiso de las familias, González-Pianda y Núñez (2005) destacan la importancia de la implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. También destaca que los estudiantes mayoritariamente no quieren cambiar de centro y que están muy orgullosos del colegio. Los resultados obtenidos constituirían un punto a favor de este tipo de cooperativas de profesores y deberían ser contrastados en futuros estudios.

Es importante valorar las contestaciones bajas de algunos ítems por algunos estudiantes, respecto a la primera dimensión destaca que algunos estudiantes, fundamentalmente chicas de secundaria no perciben un excesivo interés por parte de su profesorado. Furrer y Skinner (2003) han recomendado que la prioridad de las escuelas tenga que ser la construcción de relaciones de calidad de los estudiantes con los otros miembros de la comunidad. Respecto a la segunda dimensión, las relaciones de aceptación destaca la baja participación de las chicas de secundaria en las actividades extraescolares del centro. Esto estaría relacionado con el reducido tamaño del centro que obliga a sus estudiantes a realizar las actividades extraescolares fuera del centro y a la amplia oferta de este tipo de actividades a nivel municipal

en la ciudad de Vitoria.

Se puede concluir que la Escala de PSSM traducida al castellano ofrece unas buenas propiedades psicométricas en jóvenes y adolescentes que posibilitan su uso en futuras muestras o investigaciones.

Con los datos obtenidos, el modelo del PSSM que mejor ajusta sería el tridimensional (Appleton et al, 2008). Estos resultados refuerzan la idea aceptada en los últimos años y las últimas investigaciones (You et al., 2011) que defienden un modelo tridimensional del sentimiento de pertenencia del estudiante, aunque se precisarán futuros trabajos de cara a la consolidación del modelo. Son importantes las implicaciones educativas derivadas de un modelo tridimensional del sentimiento de pertenencia. En la escuela se debería trabajar muy especialmente las relaciones de aceptación y muy especialmente la participación en actividades en el centro y las relaciones con los otros estudiantes.

Si es cierto que el sentimiento de pertenencia del estudiante afecta a su ajuste escolar y a su rendimiento académico, se deben impulsar programas que lo fomenten, teniendo en cuenta las variables organizativas y factores del entorno que lo favorecen. También resulta fundamental motivar y formar al profesorado con el fin de incrementar el sentimiento de pertenencia de su alumnado con sus centros educativos.

Este estudio tiene un carácter limitado y un carácter no general, pero es importante destacar que con este trabajo se abren nuevas líneas de investigación para futuras acciones:

1. Se debería estudiar la relación del sentimiento de pertenencia de los estudiantes con sus resultados académicos.
2. Sería importante relacionar el sentimiento de pertenencia con el desarrollo organizacional de los centros.
3. Se recomienda analizar el sentimiento de pertenencia de los estudiantes de grupos minoritarios, in-

migrantes,...

4. Se debería profundizar en la relación entre el uso de metodologías activas de enseñanza y el sentimiento de pertenencia de los estudiantes.
5. Sería sumamente importante analizar el sentimiento de pertenencia de los estudiantes de otra tipología de centros y de la comunidad universitaria.

Son, pues, varias las conclusiones que por ahora aporta este estudio, a la vez que abre las puertas a variados interrogantes que se tratarán de resolver en siguientes investigaciones.

Referencias

- Appleton, J., Christenson, S. y Furlong, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Booker, K. (2007). Likeness, comfort, and tolerance: Examining African American adolescents' sense of school belonging. *The Urban Review*, 39, 301-317.
- Brandt, M. (1998). *Estrategias de evaluación*. Barcelona: España
- Cheung, H. (2004). Comparing Shanghai and Hong Kong students' psychological sense of school membership. *Asian Pacific Education Review*, 5, 34-38.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación «la Caixa». (Estudios Sociales nº29).
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Fuentes, A., Lorenzo, M. y Corchón, E. (2002). Las cooperativas de

- enseñanza como tercera vía dentro de nuestro sistema educativo: las cooperativas de trabajo asociado. *Enseñanza*, 20, 51-84.
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113.
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- González-Pienda García, J. y Núñez, J. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Journal of Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Gutman, L. y Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 224-248.
- Hagborg, W. (1998). An investigation of a brief measure of school membership. *Adolescence*, 33 (130), 461-468.
- Hill, P. y Crevola, C. (1999). Key features of a whole school. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 5-11.
- Ibanez, G., Kuperminc, G., Jurkovic, G. y Perilla, J. (2004). Cultural attributes and adaptations linked to achievement and motivation among Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 559-568.
- Kia-Keating, M. y Ellis, B. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 29-43.
- Mcmahon, S., Parnes, A., Keys, C. y Viola, J. (2008). School belonging among low income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45, 387-401.
- Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Newman, F., Wehlage, G. y Lamborn, S. (1992). *The significance and*

- sources of student engagement*. En F. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). Nueva York: Teachers College Press.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J. y Lekue, P. (2012). Student engagement in the school: interpersonal and inter-Center Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-308.
- Sanchez, B., Colon, Y. y Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 619-628.
- Shochet, I., Dadds, M., Ham, D. y Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 35, 170-179.
- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N. y Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer Press.
- You, S., Ritchey, K., Furlong, M., Shochet, I. y Boman, P. (2011). Examination of the latent structure of the psychological sense of school membership. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3).

Iker Ros. Doctor en psicopedagogía y profesor de la escuela de magisterio de Vitoria. Miembro del grupo de investigación PSIKOR y del equipo IKIDE de formación del profesorado universitario de la universidad del País Vasco. Su línea de investigación se centra en el desarrollo organizacional y su relación con los resultados no escolares como la implicación escolar, el ajuste psicosocial y el ajuste escolar. El autor ha publicado un par de artículos sobre la temática tratada en el artículo en la Revista de Psicodidáctica.

Correspondencia. Iker Ros. Facultad de Psicología. Escuela de Magisterio. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Juan Ibañez Santo Domingo, 1 - 01006, Vitoria (España). Tlf.: 945 014 091 • Email: iker.ros@ehu.es

Revisores del año 2013

Reviewers in 2013

Revista de Psicología y Educación · *Journal of Psychology and Education*

ISSN:1699-9517 · e-ISSN: 1989-9874

Alexis Lorenzo Ruíz

(Universidad de La Habana)

Ana Casado Molina

(Universidad de Sevilla)

Antonio Fernandez Castillo

(Universidad de Granada)

Antonio Valle Arías

(Universidad de A Coruña)

Carlos Manuel Osorio

(Universidad de Holguín)

Carolina González Hernándo

(Universidad de Valladolid)

Fernando Molero

(UNED)

Javier Maquillón Sánchez

(Universidad de Murcia)

José Gavaldá Roca

(Universidad de Valencia)

Luís Jorge Martín

(Universidad de Valladolid)

María Pilar Ordóñez Cañate

(Universidad de Jaén)

Miguel Angel Carbonero Martín

(Universidad de Valladolid)

Pilar Fernández Lozano

(Universidad Complutense de Madrid)

Damos las gracias a todas las personas que han revisado los manuscritos presentados durante el año 2013, por su tiempo, dedicación y compromiso.

José María Román Sánchez
Director / *Editor*

Víctor Santiuste Bermejo
Director adjunto / *Editor adjunto*

Normas de publicación

Author guidelines

La *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education* publica trabajos de carácter científico que hayan sido realizados con rigor metodológico y supongan una contribución al avance del conocimiento científico en el ámbito de encuentro entre la psicología y la educación.

Los trabajos han de ser originales e inéditos, y no encontrarse en proceso de publicación ni de evaluación en otras revistas. Aceptándose preferentemente aquellos artículos que aporten nueva información y que desarrollen los siguientes apartados: introducción, método (participantes, instrumentos, procedimiento y análisis estadísticos), resultados, discusión y referencias bibliográficas. Se aceptan trabajos redactados en español, inglés, francés, portugués e italiano.

Los artículos se enviarán **exclusivamente on-line** a la dirección de la revista:

secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es.

Los derechos sobre el artículo, en caso de que sea aceptado para su publicación, se ceden a la *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education*. Y son los autores los únicos responsables de su contenido, así como de obtener la autorización para reproducir cualquier ilustración, texto, tablas o figuras tomados de otros autores y/o fuente, dicha autorización deberá constar en el pie de la figura.

Formato y redacción.

Los manuscritos deberán redactarse siguiendo las normas recogidas en el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association, en su 6ª edición en lengua inglesa o 3ª edición en castellano.

Su extensión no superará las **7.000 palabras** y en ningún caso sobrepasará

las **15 páginas** incluyendo resúmenes, cuadros, referencias y anexos.

Todos los artículos se enviarán en formato **Word**, letra **Times New Roman** de **12 puntos** de tamaño, y con **espacio sencillo entre líneas**. *No se aceptarán textos en formato PDF.*

Ficha de identificación:

- Título del artículo en castellano (o su lengua original) e inglés,
- Nombre y apellidos de cada autor o autora. No se aceptarán artículos con más de cinco autores.
- Afiliación y correspondencia postal institucional
- Teléfono de contacto y dirección de correo electrónico.
- Es obligatorio redactar, en cinco líneas, una breve reseña biográfica (de hasta 75 palabras) de cada autor o autora indicando su actual afiliación y el máximo grado académico obtenido, líneas de investigación y principales publicaciones.

En la primera página del artículo aparecerá primero el título y a continuación, al menos, un **resumen** en español y un **abstract** en inglés, así como en el idioma original del artículo, redactado en un único párrafo, que no excederá de **150 palabras** cada uno. El contenido del mismo estará estructurado en cinco apartados: **antecedentes**, **objetivo**, **método** (dónde, cuándo y cómo se ha realizado la investigación, tamaño muestral, selección de los participantes, fuente de información y tipo de análisis estadístico), **resultados** (cifras más relevantes que den respuesta a los objetivos) y **conclusiones** (derivadas de los resultados presentados en el apartado de resultados). Será necesario, además, añadir entre **5 y 7 palabras clave/keywords** representativas y no incluidas en el título, tanto en español como en inglés, que serán extraídas, en la medida de lo posible, del Tesoro Europeo de Educación o del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center).

La redacción del texto se hará en **estilo impersonal**.

Las **tablas y figuras**, con sus correspondientes títulos y leyendas, se incluirán al **final del documento** todas juntas y enumeradas correlativamente. En caso de que sean una **imagen**, el autor deberá entregarlas todas en un archivo digital aparte, en blanco y negro y en los formatos tiff ó jpg en alta resolución (300 dpi, CMYK). No obstante, *es necesario incluir el título en el lugar que corresponda dentro del texto*, para que en la maquetación del documento se incorporen. Para la notación numérica o estadística se deben seguir las *normas APA*, en su *6ª edición* en lengua inglesa o *3ª edición* en castellano.

Al final del trabajo se incluirá la lista de **referencias** que, por orden alfabético

co, se presentará de acuerdo con las *normas APA, en su 6ª edición*. Las referencias, siempre en minúsculas y entre paréntesis con el año, irán dentro del texto y nunca a pie de página.

Las **notas**, si resultasen imprescindibles, irán numeradas al final del texto justo después de las *Referencias* y en ningún caso servirán para introducir bibliografía.

Evaluación de los artículos. El texto original será revisado en primer lugar por el Consejo de Dirección, quien estimará en función de la línea editorial de la revista, su pertinencia, interés y rigor, así como sus diferentes aspectos formales. Si su valoración es positiva, el artículo será remitido como mínimo a dos evaluadores externos de la revista. Dichas evaluaciones serán absolutamente confidenciales. La revisión es de doble ciego, por este motivo el nombre del autor deberá aparecer **únicamente** en la ficha de identificación. Los autores deberán evitar cualquier tipo de claves (por ej. “al igual que en el trabajo anterior,...”) en el documento que permita su identificación. Posteriormente, tras la evaluación por parte de los expertos, se emitirá un informe que enviaremos a los autores con la Decisión Editorial. Una vez que el artículo sea aceptado, el Consejo de Dirección decidirá, en función de las prioridades editoriales, en qué número será publicado.

Plazos de publicación. El plazo máximo de aceptación o rechazo del artículo será de seis meses. En cada artículo publicado se indicarán tres fechas: recepción, revisión y admisión. La revista se compromete a la publicación de los artículos aceptados en el plazo de 6 meses.

Revisión de erratas. El autor recibirá una única prueba de imprenta para revisar posibles erratas, durante el proceso de edición y maquetado. En ningún caso podrá incluir texto nuevo ni efectuar correcciones de estilo. El autor dispondrá de un plazo de tres días desde el momento de su recepción para enviar las correcciones.

Los artículos que no respeten las normas de publicación serán devueltos a los autores para que se ajusten a los requisitos anteriormente mencionados. Para la redacción de los artículos se recomienda seguir en detalle las pautas recogidas en el documento **Instrucciones**, así como utilizar a la **Plantilla de Redacción** que podrán encontrar en nuestra página web: <http://www.revistadepsicologia-yeducacion.es>.