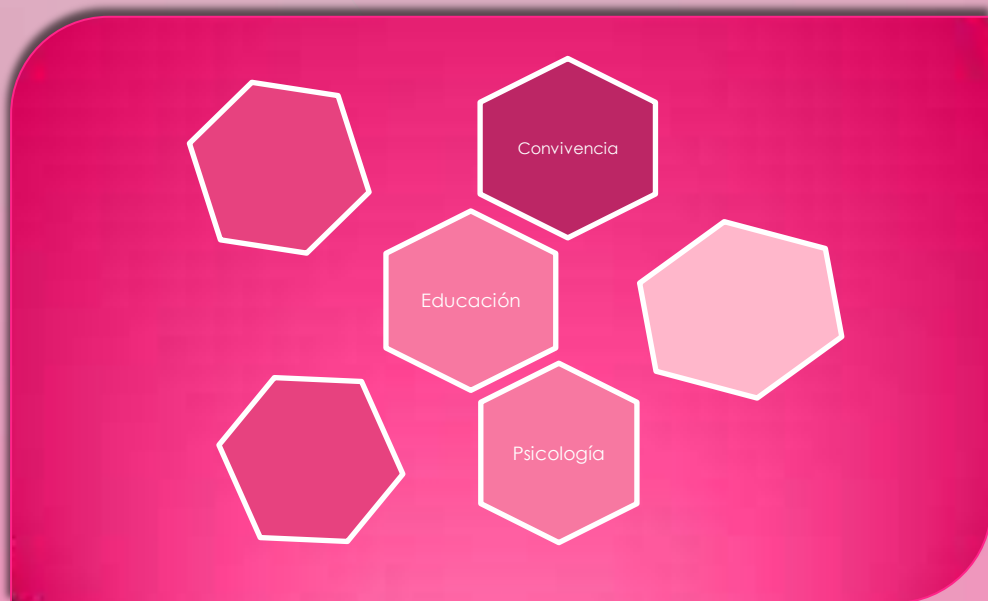


La Convivencia Escolar:

Un acercamiento multidisciplinar



Comps.

José Jesús Gázquez Linares
M^a del Carmen Pérez Fuentes
M^a del Mar Molero Jurado

La Convivencia Escolar:
Un acercamiento multidisciplinar

Comps.
José Jesús Gázquez Linares
M^a del Carmen Pérez Fuentes
M^a del Mar Molero Jurado

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

Edita: ASUNIVEP

ISBN: 978-84-616-3804-8

Depósito Legal: AL 333-2013

Distribuye: Asoc. Univ. de Educación y Psicología

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

ÍNDICE

FAMILIA Y ESTILOS EDUCATIVOS

| | |
|---|----|
| <i>La implicación de las familias en los centros escolares</i> | 11 |
| Verónica Domenech Lillo, Cristina Morote Pérez y Paola Natalia Alcaraz Sánchez | |
| <i>Evaluación por familiares implicados de un programa de coordinación de atención temprana con centros escolares</i> | 17 |
| María Lorena Gómez Pérez, M ^a Cristina Sánchez López, Francisco Alberto García Sánchez y María Pilar Mendieta García | |
| <i>Análisis estadístico del Cuestionario de Conductas Parentales durante el Embarazo. Estudios preliminares</i> | 23 |
| Raquel Gómez Masera, Carolina Soubrier Vázquez y Damián López Rodríguez | |
| <i>Familia y acoso escolar ¿Influyen los conflictos familiares en el comportamiento agresivo de los hijos?</i> | 29 |
| Lara López Hernáez y Antonia Ramírez García | |

INTELIGENCIA EMOCIONAL, VALORES Y CREATIVIDAD

| | |
|---|----|
| <i>Relación entre la Inteligencia Emocional del profesorado y su percepción de la Convivencia Escolar</i> | 37 |
| Paola Natalia Alcaraz Sánchez, Verónica Domenech Lillo y Cristina Morote Pérez | |
| <i>Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria</i> | 45 |
| Ángela Díaz Herrero y Cecilia Ruiz Esteban | |
| <i>Percepciones de la competencia emocional y/o digital en primaria y secundaria (DEA-E)</i> | 51 |
| M ^a Carmen Díez González, Nuria Andreu Ato, M ^a Gloria García, Helena M ^a Pascual, Manuel José Pastor, Marta Ruiz Revert y Juana María Sánchez | |
| <i>Cultura emergente y construcciones de género en el espacio educativo</i> | 57 |
| Raquel Flores Bernal | |
| <i>La atención a los valores afectivos en la Ley de Educación de Andalucía</i> | 63 |
| Rocío López García-Torres | |
| <i>Cultura percibida y deseada en contextos educativos universitarios</i> | 69 |
| M ^a Eugenia Martín Palacio, José Javier Aguado Orea y Esther Rodríguez Quintana | |
| <i>Relaciones de pareja y bienestar psicológico en jóvenes estudiantes universitarios de diferente origen cultural</i> | 75 |
| Laila Mohamed Mohand y Lucía Herrera Torres | |
| <i>Inteligencia Emocional y género</i> | 81 |
| Rocío Parra Codina M ^a del Carmen Pérez-Fuentes, José Jesús Gázquez Linares y M ^a del Mar Molero Jurado | |

| | |
|--|----|
| <i>Patrones conductuales comunicativos en alumnos durante una práctica de laboratorio.....</i> | 85 |
| Edgardo Ruiz Carrillo y Samuel Meraz Martínez | |
| <i>Expectativas de futuro y ajuste social y escolar en los inicios de la adolescencia.....</i> | 91 |
| Yolanda Sánchez-Sandoval y Laura Verdugo | |

FORMACIÓN DOCENTE, MEDIACIÓN E INCLUSIÓN

| | |
|--|-----|
| <i>Contactos e interacciones interculturales entre adolescentes: un estudio cualitativo en centros de secundaria a través de la red social Tuenti.....</i> | 101 |
| Ana Rosa Barrera Torrejón | |
| <i>El aprendizaje-servicio como instrumento para la formación del profesor cooperativo.....</i> | 107 |
| Nekane Goikoetxea, Diego Egizabal y Karmele Pérez | |
| <i>La presencia docente como un factor explicativo del aprendizaje en comunidades de indagación .</i> | 115 |
| Calixto Gutiérrez-Braojos y Ana Martín-Romera | |
| <i>Percepción de los maestros sobre la coordinación mantenida con un Centro de Atención Temprana en la etapa de Educación Infantil.....</i> | 121 |
| María Marco Arenas, Francisco Alberto García Sánchez, María Cristina Sánchez López y Pilar Mendieta García | |
| <i>El rediseño de la propia tarea educadora: una necesidad actual.....</i> | 127 |
| Deilis Pacheco Sanz, Jesús Nicasio García Sánchez y Deiyalí Carpio Pacheco | |
| <i>Nominación del docente: criterio para la detección de excepcionalidad.....</i> | 133 |
| María del Pilar Roque Hernández, Diana Noemi Rosales-Lobato y Ana Laura Meléndez-Alcántara | |
| <i>Motivación e integración escolar. Un enfoque global para la educación intercultural</i> | 139 |
| María Isabel de Vicente-Yagüe Jara | |
| <i>Dimensiones de la autoridad pedagógica para la educación latinoamericana actual.....</i> | 147 |
| Guillermo Zamora Poblete, Marisa Meza Pardo y Pilar Cox Vial | |

METODOLOGÍA, EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS

| | |
|---|-----|
| <i>Programas de intervención en contextos de educación infantil.....</i> | 155 |
| Andrea Arnaiz García, Clara González Uriel y Teresa Bermúdez Rey | |
| <i>Aprender a Desaprender</i> | 163 |
| Elena Baixauli Gallego | |
| <i>Innovación en centros escolares en El Salvador: cambio de roles en la escuela e incidencia transformadora en el contexto</i> | 169 |
| M ^a Mercedes Blanchard Giménez y M ^a Dolores Muzás Rubio | |
| <i>A convivir aprendemos conjuntamente</i> | 177 |
| Natalia Bodner Papo | |

| | |
|---|-----|
| <i>Estudio sobre las habilidades que pueden llegar a desarrollar los alumnos formados para mediar entre iguales</i> | 181 |
| Sonsoles Calderón López, Rosa Pulido Valero, Beatriz Lucas Molina y Gema Martín Seoane | |
| <i>El aula como espacio de convivencia para aprender la resolución de problemas. Resultados favorables al aplicar un programa de intervención basado en la resiliencia a través de las áreas, concretamente, en las matemáticas</i> | 189 |
| M ^a del Carmen Campos Amores y Cristina Sáiz Ruiz | |
| <i>Programas de desarrollo de personalidad eficaz en contextos universitarios</i> | 195 |
| Silvia Castellanos Cano, Macarena Zamorano Vital y Francisca García Bernal | |
| <i>Diagnóstico de rasgos de violencia escolar adjudicada a la perspectiva de género adoptada por los docentes de escuelas secundarias de Hermosillo. Percepción del profesorado</i> | 201 |
| Emilia Castillo Ochoa, Mariel M. Montes Castillo, Marcela Cecilia García Medina, Anna Iveth Rodríguez, Fabiola Gómez Acosta, Ariana Cota Juárez y Liliana Ahumada Ponce | |
| <i>MOST (motivation to study), un proyecto europeo para prevenir el abandono escolar</i> | 209 |
| Gerard Martí Tejada y Mayka Cirera Amores | |
| <i>El papel de los iguales en las situaciones de violencia en el contexto escolar</i> | 215 |
| Gema Martín Seoane, Rosa Pulido Valero, Beatriz Lucas Molina y Sonsoles Calderón | |
| <i>Projetos brasileiros de combate à violênci: a busca por uma convivência respeitosa nas escolas</i> | 221 |
| Juliana Aparecida Matias Zechi e Maria Suzana de Stefano Menin | |
| <i>El Plan de Convivencia en Educación Secundaria: de la prevención primaria a la rehabilitación de funciones ejecutivas</i> | 227 |
| Irma M ^a Menéndez Alonso | |
| <i>Estrategias, basadas en las TIC, para mejorar la convivencia en las aulas</i> | 237 |
| Gladys Merma Molina y Diego Gavilán Martín | |
| <i>¿Para qué sirve el reglamento? Opiniones de los niños y adolescentes como eje de análisis de los procesos de convivencia en escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Querétaro (México)</i> | 243 |
| Azucena Ochoa Cervantes, Evelyn Diez-Martínez, Karitina Gudiño Castañeda y Mara Cristina Uresti Zapata | |
| <i>Agresividad entre iguales en Educación Primaria: análisis de prevalencia</i> | 249 |
| Cristina Morote Pérez y Paola Natalia Alcaraz Sánchez, Verónica Domenech Lillo | |
| <i>Descripción del proceso de selección de la muestra y de recogida de datos en una investigación educativa</i> | 253 |
| Lea Plangger y Esther Rodríguez Quintana | |
| <i>Los programas de ayuda entre iguales: ¿Cómo se aplican y qué se ha evaluado hasta el momento?</i> | 259 |
| Rosa Pulido Valero, Sonsoles Calderón López, Gema Martín-Seoane y Beatriz Lucas-Molina | |
| <i>El grupo de apoyo mutuo (GAM) como estrategia de mejora de la convivencia escolar</i> | 265 |
| Margarita R. Rodríguez Gallego, M ^a del Carmen Corujo Vélez y Carmen Gallego Vega | |

| | |
|---|-----|
| <i>Ideas de estudiantes de secundaria de la ciudad de Querétaro (México) acerca del conflicto: Su impacto en la organización escolar.....</i> | 271 |
| José Juan Salinas de la Vega y Azucena Ochoa Cervantes | |
| <i>Estilos de Interacción en Atención Temprana: un cuestionario para su valoración.....</i> | 279 |
| M ^a Cristina Sánchez López, Claudia Tatiana Escorcía Mora, Encarnación Hernández Pérez y Francisco Alberto García Sánchez | |
| <i>Educación de actitudes para la convivencia de género. Propuesta psicoeducativa desde la competencia lectora: Proyecto ¿Somos princesas?.....</i> | 287 |
| Santiago Yubero y Elisa Larrañaga | |

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

| | |
|---|-----|
| <i>Estudio Descriptivo sobre el Conocimiento Metacognitivo en Comprensión Lectora</i> | 295 |
| Olga Arias-Gundín y Raquel Fidalgo | |
| <i>El papel de la memoria operativa en la comprensión lectora de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje</i> | 301 |
| Patricia García y Olga Arias-Gundín | |
| <i>Evaluación de aptitudes musicales e intelectuales en escolares de la Región de Murcia: diferencias según el nivel de atención.....</i> | 307 |
| Francisco Rafael Lázaro Tortosa, Claudia Sánchez Velasco, M ^a Cristina Sánchez López y María Marco Arenas | |
| <i>CREATIVITY: Un taller para alumnos de primaria y secundaria con altas capacidades.....</i> | 311 |
| Damián López Rodríguez, Raquel Gómez Masera y Carolina Soubrier Vázquez | |
| <i>Relatividad del aprendizaje que muestran los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura</i> | 315 |
| Francisca Angélica Monroy García | |
| <i>Uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria: análisis de las diferencias según el género.....</i> | 323 |
| M ^a del Mar Molero Jurado, M ^a del Carmen Pérez-Fuentes, José Jesús Gázquez Linares y Rocío Parra Codina | |
| <i>El papel de la evitación experiencial en el rendimiento académico: un análisis de los elementos implicados</i> | 329 |
| Luis Jorge Ruiz Sánchez, José Gallego Antonio, Álvaro Ignacio Langer Herrera y Adolfo Javier Cangas Díaz | |
| <i>Aptitudes musicales en estudiantes de la Región de Murcia (9-13 años) y su relación con el cociente intelectual.....</i> | 335 |
| Claudia Sánchez Velasco, María Cristina Sánchez López, Francisco Rafael Lázaro Tortosa y María Lorena Gómez Pérez | |
| <i>Resiliencia entre padres de hijos con discapacidad.....</i> | 339 |
| Raquel Suriá Martínez, Ana Rosser Limiñana y Esther Villegas Castrillo | |

| | |
|---|-----|
| <i>Relaciones entre la afectividad hacia las matemáticas y las competencias profesionales</i> | 345 |
| Enrique de la Torre, M ^a del Carmen Martín, Tomás Ortega y Cesar Sáez | |
| <i>Relación entre el promedio escolar del bachillerato y los estilos de pensamiento en estudiantes de psicología de una universidad pública</i> | 357 |
| Martha Valadez Huizar, Daniel Zarabozo, Sandra Romero Carreón y Laura Victoria García Sánchez | |
| <i>Apoyo académico percibido por los amigos adolescentes inmigrados en Cataluña y su relación con el ajuste escolar</i> | 361 |
| Cecilia Villalobos Carrasco e Ibis M. Álvarez | |

PERSONALIDAD, DROGRAS, SEXUALIDAD Y RESILIENCIA

| | |
|---|-----|
| <i>Componente intrapersonal afectando al componente de comportamiento de un vecindario con reducidos ingresos</i> | 371 |
| Ana Lilia Banda Castro y Miguel Arturo Morales Zamorano | |
| <i>Ajuste psicológico en adolescentes víctimas de cyberbullying</i> | 377 |
| Sofía Buelga, Ana Sánchez, Begoña Iranzo y Eva Torralba | |
| <i>Preconditions for an Inclusive Education: Vulnerability Mental, Resilience and Risk Factors</i> | 383 |
| Silvana Calaprice and Angela Muschitiello | |
| <i>Programas de desarrollo de personalidad eficaz en Educación Secundaria</i> | 393 |
| Cristina Di Giusto Valle, Francisco Martín del Buey y Bianca Dapelo Pellerano | |
| <i>Programas de desarrollo de personalidad eficaz en ambientes residenciales de menores</i> | 399 |
| Patricia Guerra Mora, Javier García Alba y Francis Flores Castillo | |
| <i>Formas soterradas de (in)convivencia: El consumo de drogas como expresión juvenil de su percepción del mundo</i> | 405 |
| Eduardo Infante Rejano | |
| <i>Programas de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos escolares: desarrollo de competencias personales y socioafectivas</i> | 413 |
| M ^a Eugenia Martín Palacio | |
| <i>Programas modulares para el desarrollo de personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de la Educación Primaria</i> | 421 |
| Juan Pablo Pizarro Ruiz, María Eugenia Martín Palacio y René Flores Castillo | |
| <i>Estudio de los aspectos psicológicos, de relación y psicosociales durante el embarazo</i> | 427 |
| Carolina Soubrier Vázquez, Raquel Gómez Masera y Damián López Rodríguez | |

TIC Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

| | |
|---|------------|
| <i>Visión de los adolescentes sobre la violencia de género en pareja de jóvenes. ¿Un factor negativo las redes sociales?.....</i> | <i>437</i> |
| M ^a del Valle Cecilia Montilla Coronado, María Pazos Gómez, Cristina Romero Oliva y Ariadna Martín Montilla | |
| <i>Cyberbullying en las aulas: incidencia, signos de alerta y propuestas didácticas</i> | <i>445</i> |
| Antonio López Castedo, Margarita Pino Juste, José Domínguez Alonso y Enrique Álvarez Roales | |
| <i>Adolescencia y redes sociales virtuales: estereotipos y violencia de género 2.0 un análisis a través de Tuenti.....</i> | <i>451</i> |
| María Muñoz Rivas | |
| <i>Sentimiento de victimización e incidencia de la comunicación entre padres y adolescentes víctimas de cyberbullying sobre el ajuste personal de los hijos</i> | <i>459</i> |
| Santiago Yubero y Elisa Larrañaga | |

FAMILIA Y ESTILOS EDUCATIVOS

La implicación de las familias en los centros escolares

Verónica Domenech Lillo, Cristina Morote Pérez y Paola Natalia Alcaraz Sánchez
Universidad de Almería (España)

La familia es el primer agente socializador y el más importante en la vida de un sujeto, puesto que en ella se forja el nexo entre la sociedad y el individuo. Ésta es la que se encarga de socializar al niño, permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y así desarrollar las bases de su personalidad y la confirmación de las expectativas de los padres (Rodríguez, 2007). Entre sus principales funciones educativas, está la de satisfacer las necesidades básicas de la persona, así como la transmisión de una lengua y formas de comunicación, conocimientos, costumbres, valores, sentimientos, normas de comportamiento, de relación con los demás, creencias y expectativas de futuro; en definitiva, el de educarlos para la vida, formar a los miembros de la familia de modo que sean capaces de desarrollarse productivamente como personas y como miembros de una sociedad en el transcurso de su vida (Parada, 2010).

El sistema educativo ha presenciado un aumento progresivo en la cantidad de conflictos que se originan en los centros, lo que supone un deterioro del clima de convivencia escolar (Gázquez, Pérez Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010), que se ve influenciada de una forma directa por dos fenómenos: la violencia escolar y el Bullying (Pérez Fuentes, Gázquez, Fernández Baena y Molero, 2011). Esto se ha convertido en un grave problema para los centros escolares y para la sociedad actual (Gázquez, Pérez Fuentes y Carrión, 2011). Estudios sobre la convivencia escolar destacan como principal problema en los centros el insulto o hablar mal del otro, elementos negativos que dañan la convivencia y el clima escolar (Cangas, Gázquez, Pérez Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Cerezo, 2009; Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2010; Gázquez, Pérez Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010).

La convivencia forma parte del aprendizaje, y es en esta tarea donde la familia obtiene un protagonismo especial, siendo el contexto con más importancia e inmediato del desarrollo del individuo (Bronfenbrenner, 1979; Parke, 2004). Partimos del hecho de que a convivir se aprende, ya que se trata de una acción en la que debe reinar la tolerancia, así como el compromiso y el cumplimiento de las normas, con el fin de paliar y evitar los conflictos para favorecer el bienestar de todos (Jiménez, 2005).

La educación es un arte cuya práctica debe perfeccionarse y renovarse a través de las generaciones con la finalidad de que la persona alcance su meta, que no es otra que la de aprender a convivir de forma saludable (Kant, 1983). Es fundamental que el núcleo familiar eduque y socialice, es decir, que ayude a inculcar a sus hijos el modelo de persona que nuestra sociedad demanda. De esta forma, garantizan la transmisión de una sociabilidad correcta a los niños/as, ya que serán ellos los que respondan ante un futuro, que ha de ser cada vez mejor para la convivencia ciudadana (Valdemoros, Ponce de León y Sanz, 2011).

La participación de los familiares en los centros educativos se relaciona muy directamente con un mejor rendimiento académico (Englund, Luckner, Whaley, y Egeland, 2004; Lee y Bowen, 2006; Patall, Cooper, y Robinson, 2008) y con una alta motivación por parte del sujeto y de los profesores (Carbonero, Román, Martín-Antón, y Reoyo, 2009; Gonzalez DeHass, Willems, y Holbein, 2005), que influyen de una manera positiva en el comportamiento y en la competencia social del niño (Bemak y Cornely, 2002; Kohl, Lengua, y McMahon, 2000). Cuando la participación de los familiares en la escuela es activa en los primeros niveles escolares, conlleva un éxito positivo de los estudiantes en la Educación Secundaria y también en la continuidad de los estudios (Barnard, 2004); de igual forma, esto ayuda a que la evolución del niño/a vaya ascendiendo por los diferentes niveles educativos (Chen y Gregory, 2009) y a que se obtenga un mejor rendimiento por parte del sujeto (Ros, 2009).

Una serie de informes en los que tratan de analizar cuantitativamente la colaboración de los familiares en los centros escolares, dictaminan la escasa participación de las familias (Enguita, 1993, 2007; Moreno, 2000; Muñoz, 2003; San Fabián, 1997). En estos estudios recopilados, se demuestra que estamos ante un descontento por parte de los docentes, ya que es bajo el nivel de participación de las familias en los centros educativos, mientras que son cada vez más frecuentes los problemas de convivencia escolar.

Contextualizando en esta investigación, se parte de que existe una relación justa y en ocasiones precaria entre los diferentes colectivos que participan en los centros escolares, alumnado, profesorado y familias, lo que conlleva situaciones cada vez más conflictivas (Rivas, Leite y Cortés, 2011). Los docentes reconocen la necesidad de establecer vínculos de trabajo cooperativo entre la escuela y la familia (Machen, Wilson y Notar, 2005), ya que desempeñan responsabilidades compartidas, como la transmisión de valores y principios morales que deben compartir para llevar a cabo el desarrollo socializador en el adolescente (Recio, 1999).

Uno de los estudios realizados al profesorado de Educación Infantil y Primaria en Cantabria (España) sobre la participación escolar y las relaciones interpersonales que establecen entre la familia y la escuela, destaca la satisfacción de los docentes con la colaboración de las familias en el centro escolar y el buen estado de la relación familia – escuela (Castro y García-Ruiz, 2013), coincidiendo con otro estudio indicando que el 72% de los docentes consideran que la convivencia dentro del centro es “Buena” (Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2010).

En cambio, otro estudio sobre la participación de las familias en el nivel de Secundaria realizado en diferentes países, demuestra que en España la participación de las familias es baja, y que esta participación se origina en el caso de que se les pida ayuda a éstos y a través de las tutorías para ver cómo van sus hijos. Al mismo tiempo, se demuestra que los familiares están dispuestos a implicarse en el centro educativo en cuanto a la colaboración en la convivencia (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011).

Reemplazar el clima escolar negativo por el positivo es una tarea difícil, que requiere tiempo y esfuerzo por parte de toda la escuela con un compromiso alto y permanente por parte de los estudiantes, del personal, de la administración y de las familias (Rigby y Slee, 2008).

Por todo esto, el objetivo del presente trabajo es el de analizar la relación que existe entre la participación de las familias con la convivencia escolar.

Método

Participantes

Los sujetos que han participado en esta investigación han sido 6 tutores de Educación Primaria, distribuidos en cuanto al género en 1 hombre y 5 mujeres, correspondiéndoles un porcentaje del 16,7% al género masculino y un 83,3% al femenino.

Los docentes de dicha muestra, tienen una media de edad de 47 años (D.T.= 14,02) siendo el mínimo de edad de 25 años y el máximo de 58 años.

En cuanto a la media de los años de experiencia de los participantes es de 25 años (D.T.= 13,83) siendo el mínimo de años de experiencia de 4 años y el máximo de 38 años.

Instrumento

Se ha utilizado el *Cuestionario de convivencia escolar para profesores/as* (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez.Moreno, 2005) formado por 30 ítems. Se trata de un cuestionario que va dirigido a los docentes del centro, en el que se investiga acerca de la convivencia escolar, centrándose en el clima del centro y en la resolución de conflictos al igual que también indaga sobre la implicación familiar en el centro y la relación que existe entre la familia y los docentes.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario, se acudió a un centro concertado de la provincia de Almería. La relación existente con uno de los docentes facilitó la reunión con la dirección del centro, la cual no puso, en ningún momento, impedimento alguno a la hora de pasar los cuestionarios de Convivencia Escolar para los profesores/as por las aulas.

Se proporcionaron los cuestionarios a los docentes y fueron explicados, además se garantizó a los participantes la confidencialidad de los datos. Para más comodidad, los cuestionarios se dejaron en el centro durante 2 semanas para molestar en la menor medida posible, y tras pasar este periodo se acudió al centro para recoger los cuestionarios cumplimentados. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS 20.0.

Resultados

Como observamos en la tabla, no existen diferencias significativas, pero se afirma que las familias que participan poco en la convivencia del centro, también lo hacen ante los problemas más graves que surgen entre los alumnos/as, siendo en la mayoría de los casos conflictos relativos a “los alumnos/as se insultan” y “los alumnos/as se pelean” obteniendo una media de 2,25 (D.T.= 0,5) y una desviación típica de 0,5. En cuanto a las familias que participan de una forma regular en el centro, al igual que las que participan poco, también colaboran de una forma escasa en los mismos problemas de convivencia nombrados anteriormente, obteniendo una media de 2,00 y una desviación típica de 0,5.

Vemos en la tabla que destacan dos de los ítems: “Considera que las familias deben participar en la convivencia del centro para atender a los resultados académicos de sus hijos/as” y “Considera que las familias deben participar en convivencia del centro en los planes de convivencia” con valores de ,00 (D.T= 0,00) correspondiendo al valor “Mucha importancia”, en los cuales los docentes delegan una gran importancia y están de acuerdo, en que es primordial la participación de las familias.

Tabla 1. Prueba T para muestras independientes. La participación de las familias en la convivencia escolar del centro

| | ¿Participan las familias en la vida del centro? | | | | | | | t | Sig. |
|---|---|-------|-------------------|---------|-------|-------------------|-------|-------|------|
| | Poco | | | Regular | | | | | |
| | N | Media | DT | N | Media | DT | | | |
| Enfrentamientos entre alumnos/as y profesores | 4 | 2,00 | ,816 | 2 | 1,50 | ,707 | ,730 | ,506 | |
| No existen normas claras de convivencia | 4 | ,50 | ,577 | 2 | 1,50 | 2,121 | -,987 | ,381 | |
| Malas palabras en clase | 4 | 2,00 | 1,155 | 2 | 1,50 | ,707 | -,544 | ,615 | |
| Los/as alumnos/as se insultan | 4 | 2,25 | ,500 | 2 | 2,00 | ,000 | -,667 | ,541 | |
| Los/as alumnos/as se pelean | 4 | 2,25 | ,500 | 2 | 2,00 | ,000 | -,667 | ,541 | |
| Hay grupos que no se llevan bien | 2 | 2,00 | ,000 | 2 | 1,50 | ,707 | 1,633 | ,178 | |
| Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as | 4 | 1,00 | ,000 ^a | 2 | 1,00 | ,000 ^a | - | - | |
| Los profesores van cada uno a lo suyo | 4 | ,00 | ,000 | 2 | ,50 | ,707 | -,163 | ,178 | |
| Los alumnos/as piensan que los profesores no los/as entienden | 4 | 1,50 | ,577 | 2 | 1,50 | ,707 | ,000 | 1,000 | |
| Los/as alumnos/as están desmotivados/as, se aburren | 4 | 1,75 | ,500 | 2 | 1,50 | ,707 | ,516 | ,633 | |
| Uso o presencia de objetos de agresión | 4 | ,25 | ,500 | 2 | ,00 | ,000 | ,667 | ,541 | |
| Consumo o presencia de drogas | 4 | ,00 | ,000 ^a | 2 | ,00 | ,000 ^a | - | - | |
| Problemas de convivencia intercultural | 4 | ,25 | ,500 | 2 | ,50 | ,707 | -,516 | ,633 | |

Tabla 2. Medias. Aspectos en los que deben participar los familiares en la convivencia del centro

| | N | Media | Desv. Típ. |
|---|---|-------|------------|
| Considera que las familias deben participar en la convivencia del centro a través de la AMPA | 6 | 0,50 | ,548 |
| Considera que las familias deben participar en la convivencia del centro solo en aspectos importantes | 6 | 0,83 | ,753 |
| Considera que las familias deben participar en la convivencia del centro para atender a los resultados académicos de sus hijos/as | 6 | ,00 | ,000 |
| Considera que las familias deben participar en la convivencia del centro en los planes de convivencia | 6 | ,00 | ,000 |
| Considera que las familias deben participar en la convivencia del centro cuando se les requiera | 6 | ,17 | ,408 |

Sin marcar un alto grado de significación, los docentes al ítem “Considera que las familias deben participar en la convivencia del centro solo en aspectos importantes” le otorgan un valor de 0,83 (D.T.= 0,75), a pesar de ser para ellos el menos necesario dentro de todos los aspectos que se investigan, consideran importante la implicación de los familiares en este aspecto para mejorar la convivencia del centro.

Se observa que los ítems que más puntuación han recibido han sido “Los alumnos se insultan” y “Los alumnos se pelean” con una media de 2,17 (D.T.= 0,48) y una desviación típica de 0,48. Siendo éstos según los docentes, los conflictos que suceden de una forma regular dentro de centro. Con escasa diferencia y viéndose que las medias ondean entre las mismas valoraciones, ya que obtienen una media de 1,83 y una desviación típica de 0,40, se encuentran los ítems de “Enfrentamientos entre alumnos/as y profesores/as”, “Malas palabras en clase” y “Hay grupos que no se llevan bien”.

De forma contraria y observándolo en la tabla, con una media de 0,00 (D.T. = 0,0) se aprecia que en el centro nunca se produce el consumo o presencia de drogas.

Tabla 3. Medias. Diferentes conflictos que ocurren en el centro escolar

| | N | Media | Desv. Típ. |
|---|---|-------|------------|
| Enfrentamientos entre alumnos/as y profesores | 6 | 1,83 | ,753 |
| No existen normas claras de convivencia | 6 | ,83 | 1,169 |
| Malas palabras en clase | 6 | 1,83 | ,983 |
| Los/as alumnos/as se insultan | 6 | 2,17 | ,408 |
| Los/as alumnos/as se pelean | 6 | 2,17 | ,408 |
| Hay grupos que no se llevan bien | 6 | 1,83 | ,408 |
| Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as | 6 | 1,00 | ,000 |
| Los profesores van cada uno a lo suyo | 6 | ,17 | ,408 |
| Los alumnos/as piensan que los profesores no los/as entienden | 6 | 1,50 | ,548 |
| Los/as alumnos/as están desmotivados/as, se aburren | 6 | 1,67 | ,516 |
| Uso o presencia de objetos de agresión | 6 | ,17 | ,408 |
| Consumo o presencia de drogas | 6 | ,00 | ,000 |
| Problemas de convivencia intercultural | 6 | ,33 | ,516 |

Discusión

La opinión de los docentes respecto a la participación de las familias de sus alumnos en el centro es baja, coincidiendo estos datos con los obtenidos en una serie de informes que determinaron que la participación de las familias en los centros educativos era escasa (Enguita, 1993, 2007; Moreno, 2000; Muñoz, 2003; San Fabián, 1997; Gázquez, Pérez y Carrión, 2011).

Habría que remarcar que esta investigación se contradice con un estudio realizado a docentes de Educación Infantil y Primaria sobre la participación de los familiares en los centros escolares, ya que éste afirma, tras su estudio, que los docentes se muestran satisfechos con la colaboración de la familias en el centro escolar (Castro y García-Ruiz, 2013).

Tras el análisis de esta investigación y con los resultados obtenidos, se concluye que la relación entre los docentes y las familias es buena, al igual que en otros dos informes, ya que los resultados afirman el buen estado de la relación familia – escuela (Castro y García-Ruiz, 2013; Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2010). Este dato es muy significativo, ya que la educación requiere diálogo entre ambas instituciones (Torío, 2004) para proporcionar a los alumnos/as una buena educación, y esto sólo se consigue si la relación entre los familias y los docentes es buena y cordial.

Haciendo referencia a la participación de las familias en la vida del centro, en este estudio se afirma que los familiares deben ser muy partícipes en todos los aspectos que influyan en la educación de sus hijos/as, y estos aspectos no han de limitarse simplemente a tratar temas relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje de sus hijos (Muñoz, 2003), ya que al establecer vínculos de trabajo cooperativo entre la escuela y la familia, será mas fácil y fructuosa la educación de los alumnos/as (Machen, Wilson y Notar, 2005).

En cuanto a los conflictos que ocurren en el centro, esta investigación nos permite conocer, según los docentes del centro, que los insultos y las peleas entre los alumnos/as son los conflictos que más suceden en el centro escolar, coincidiendo con una serie de estudios que acentúan como principal problema el insulto o hablar mal del otro, en los centros (Cangas, Gázquez, Pérez Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Cerezo, 2009; Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2010; Gázquez, Pérez Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010).

Para finalizar, comentar que en la investigación realizada y respecto al nivel de conflictividad en los centros escolares en la actualidad, se obtiene un resultado alto, indicándonos así que poco a poco y de manera progresiva van incrementándose el numero de problemas de convivencia en las escuelas, lo que se ha convertido a su vez en un grave problema para los centros escolares y para la sociedad actual (Gázquez, Pérez Fuentes y Carrión, 2011).

Referencias

Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.

- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of Child Rearing Problems and Prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez Fuentes, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, 114-119.
- Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula abierta* 2013, 41(1), 73-84.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 367-378.
- Chen, W. B. y Gregory, A. (2009). Parental Involvement as a Protective Factor During the Transition to High School. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.
- Díaz-Aguado M.J., Martínez R. y Martín J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Desde las perspectivas del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida. (pp.13-32).
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Padilla, D., Cano, A. y Pérez, P.J. (2005). Assessment by pupils, teachers and parent of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary. Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5, 101-112.
- Gázquez, J.J., Pérez Fuentes, M.C. y Carrión, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gázquez, J.J., Pérez Fuentes, M.C., Carrión, J.J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 39(2), 371-380.
- Jiménez, C. (2005). Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de vista*, 1, 7-31.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Machen, S. M., Wilson, J. D. y Notar, C. E. (2005). Parental Involvement in the Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 13-16.
- Martín Moreno, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martín Muñoz, J. (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Informe final*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Parada, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Parke, R.D. (2004). Development in family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Pérez Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Fernández Baena, R.J. y Molero, M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Pérez Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Mercader, I., Molero, M.M. y García Rubira, M.M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.
- Recio, J. L. (1999). Familia y escuela: agencias preventivas en colaboración. *Adicciones*, 11(3), 201-207.
- Rigby, K. y Slee, P.T. (2008). Interventions to reduce bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 165-183.
- Rivas, J. I., Leite, A. E. y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*, 9, 91-97.
- San Fabián, J. L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: MEC/CIDE.
- Torio, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., Ramos, R. y Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y educación no formal: Un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 33-39.

Evaluación por familiares implicados de un programa de coordinación de atención temprana con centros escolares

María Lorena Gómez Pérez¹, M^a Cristina Sánchez López¹, Francisco Alberto García Sánchez¹ y María Pilar Mendieta García²

¹Universidad de Murcia (España); ²CDIAT de ASTRAPACE, Murcia (España)

En nuestro trabajo, valoramos la opinión y el grado de satisfacción que tienen las familias cuyos niños son atendidos en el del Centro de Atención Temprana de ASTRAPACE. Y ello con el objetivo de mejorar los programas de coordinación que se llevan desde el centro con otras instituciones. Lo que se pretende conseguir es una propuesta de mejoras para que el servicio que reciben los hijos de estas familias sea óptimo.

El desarrollo infantil en los primeros años se caracteriza por la progresiva adquisición de funciones tan importantes como el control postural, la autonomía de desplazamiento, la comunicación, el lenguaje verbal, y la interacción social. Pero algunos niños con dificultades necesitan la ayuda de una atención temprana personalizada para poder alcanzar esas funciones básicas. Según el Libro Blanco (GAT, 2000), se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar (formado por profesionales de distintas disciplinas, en el que existe un espacio formal para compartir la información) o transdisciplinar (en el que sus componentes adquieren conocimiento de otras disciplinas relacionadas y las incorporan a su práctica).

En nuestro trabajo nos centramos en los niños que están escolarizados en los centros escolares de Murcia, en la etapa de infantil (3-6 años). Teniendo carácter voluntario, este segundo ciclo se ha generalizado en toda España, de modo que en la actualidad prácticamente el total de los niños y niñas de 3 a 6 años acuden al colegio de manera gratuita. La escolarización temprana se considera un gran logro que incidirá positivamente en la mejora del rendimiento escolar futuro.

El Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT) de ASTRAPACE de Murcia forma parte de una asociación de padres con fines no lucrativos, fundada en 1980, y ya desde aquel momento como centro de Atención Temprana (Castellanos, García Sánchez & Mendieta, 2000b, Mendieta & García Sánchez, 1994). Inicialmente fue concebido para dar tratamiento a niños con parálisis cerebral y alteraciones afines. No obstante desde sus inicios abrió sus puertas para niños con diversas patologías por lo que debe entenderse como un CDIAT genérico que no ha cerrado sus puertas a grupos patológicos diversos como: trastornos neuromotores, síndromes plurimarformativos, enfermedades heredo-degenerativas, algunas cromosomopatías y niños de riesgo biológico o socioambiental. Para ello cuenta con un equipo interdisciplinar (con cierta tendencia a la transdisciplinariedad en algunos tratamientos), ha llegado a estar constituido por entre 25 y 27 profesionales: 3 psicólogas en labores de coordinación, valoración y diagnóstico y atención a familia; 2 coordinadoras de centros escolares (uno para la etapa de 0-3 años con Escuelas Infantiles y otra para la de 3-6 años en Centro Escolar), 6/7 terapeutas de estimulación sensoriomotriz; 5/6 logopedas; 5 fisioterapeutas; 1 psicomotricista; 1 terapeuta ocupacional; y personal de administración y gerencia. Todo ello para atender a una población que anualmente puede superar los 200 niños y sus familias en atención ambulatoria a los que se suman varias decenas más de niños y familias en programas de seguimiento.

Intervenir en Atención Temprana no es solamente estimular al niño/a; es, sobre todo, favorecer la creación de contextos adecuados donde él/ella pueda interactuar en condiciones óptimas. Así la familia se convierte en objetivo prioritario de la AT, como lo hace también el centro educativo donde el niño se escolarice y se integre (Diez-Martínez, 2008, GAT, 2000, 2005, Mahoney, 2012, Perpiñán, 2003, 2009). El contexto físico, la interacción afectiva y las emociones de todas las personas que conviven con el niño/a son elementos básicos sobre los que debemos actuar.

El programa de ASTRAPACE para la coordinación con Centros Escolares, por el que se evalúa a las familias, ha tenido una implantación progresiva. Debemos tener en cuenta que nació y se está desarrollando en paralelo a la filosofía de un modelo integral de actuación en Atención Temprana (Castellanos, García Sánchez y Mendieta, 2000a, Mendieta y García Sánchez, 1998, García Sánchez, 2002).

En los últimos años en nuestro país (Castellanos y cols., 2003, FEAPS, 2001), las familias empiezan a ser vistas además de cómo un agente clave en la intervención en entornos naturales, como un cliente importante, receptor de los servicios de AT y poseedor de sus propios derechos. En consecuencia, empieza a preocupar, y se presta especial atención, a los recursos necesarios para la valoración de las características de la familia y sus necesidades, para el reconocimiento de sus propios objetivos y metas y para la delimitación de los servicios que requieren. Primando los modelos tendentes a la habilitación, potenciación, enriquecimiento o acrecentamiento de los recursos propios de la familia en beneficio del niño con discapacidad. Y paralelamente a todo ello, preocupa también la valoración de la satisfacción de ese cliente-familia con los servicios recibidos. Sobre todo en aquellos servicios que plantean la certificación en calidad según normas de estandarización internacional (ISO-9001, EFQM).

Por lo tanto, un gran reto para el futuro de la AT está en la reflexión, profundización y mejora de la calidad de la intervención que se realiza con la familia del niño con discapacidad (Castellanos, García Sánchez, Mendieta, Gómez y Rico, 2003). Se hace necesario pensar en satisfacer sus necesidades como cliente del servicio y contar con ellas como un eje más para la valoración de la calidad y eficacia de la intervención. Precisamente es en ese terreno en el que planteamos este estudio, que busca incluir a la familia como una parte más a la hora de intentar mejorar los aspectos de la intervención que tienen que ver con sus hijos y de esta forma, al ser ellos los que más les conocen, poder ofrecerles una mejor calidad del servicio.

Con el Programa de Coordinación de ASTRAPACE con los Centros Escolares de su zona de influencia, en relación a las familias podemos:

- 1) Conocer el grado de satisfacción que genera el Programa de Coordinación en los las familias de los niños escolarizados.
- 2) Valorar el conocimiento que tienen las familias sobre la dinámica del funcionamiento del Programa de Coordinación del CDIAT de ASTRAPACE con los Centros Escolares.
- 3) Analizar el intercambio de información entre ASTRAPACE y las familias.
- 4) Valorar por parte de las familias la utilidad de la experiencia del Programa de Coordinación del CDIAT de ASTRAPACE con los Centros Escolares.

Método

Sujetos

En nuestra investigación han participado un total de 43 familias de los niños de entre 3- 6 años que asisten al CDIAT ASTRAPACE y que forman parte del Programa de Coordinación entre el CDIAT ASTRAPACE y los Centros Escolares. En esta ocasión solo hemos requerido la participación de los padres o madres de estos niños.

Instrumento

El instrumento utilizado para esta investigación fue un cuestionario construido para la ocasión, que incluía 11 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1-Nunca, 2-A veces, 3-Frecuentemente, 4-Siempre). Estos ítems se repartían en tres bloques o sub-escalas: un conjunto de ítems generales sobre la dinámica de funcionamiento de la coordinación (4 ítems), y dos conjuntos de ítems referidos a dos sub-escalas. Una primera referida a al intercambio de información entre la profesional del CDIAT que realiza la coordinación con las Escuelas Infantiles y las familias (compuesto por 4 ítems). Y una segunda referida a la utilidad de la coordinación y de la información intercambiada (constituida por 3 ítems).

Además de estos ítems cerrados, el cuestionario empieza con una serie de cuestiones sobre las características de la muestra.

Procedimiento

Nuestra investigación ha seguido una metodología descriptiva a través de cuestionarios y un procedimiento que ha tenido en cuenta la elaboración de los mismos y su aplicación.

Para la elaboración de los cuestionarios se ha tenido en cuenta el marco teórico y la información proporcionada por el CDIAT sobre la organización de su Programa de Coordinación con los Centros Escolares y las familias de los niños que asisten al centro.

Tras la elaboración el cuestionario ha sido supervisado por profesionales de la Universidad de Murcia expertos en métodos de investigación y en Atención Temprana.

Para la aplicación de los cuestionarios se establecieron los contactos necesarios con ASTRAPACE y con las familias. Para todo este proceso se contó con el apoyo del Departamento de Documentación, Investigación y Desarrollo de ASTRAPACE, para planificar y organizar la aplicación de los cuestionarios.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en los locales del CDIAT de ASTRAPACE en Murcia durante una semana. Tras un estudio de la información facilitada por la administración del centro, sobre las familias implicadas y

sus horarios de tratamiento, se establecieron horarios en los que colaboradores especialmente entrenados al efecto acudieron al CDIAT para poder abarcar al mayor número de familias posible. El chequeo de control de participación se llevó a cabo por medio de un listado en el que se recogían datos del niño y la familia. Tanto los niños como las familias fueron tratados con la máxima confidencialidad y guardando el máximo rigor para garantizar el anonimato de la respuesta ofrecida en los cuestionarios.

Toda la aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo por un conjunto de entrevistadoras entrenadas al efecto para atender las dudas de las familias sin influir en la dirección de sus respuestas.

Resultados

En las siguientes tablas se presentan los resultados del cuestionario aplicado a las familias en las que se exponen aspectos diferentes sobre el programa, como son los aspectos generales referidos a la dinámica de la coordinación realizada, los datos referidos al intercambio de información entre ASTRAPACE y las familias y los datos referidos a la utilidad de la experiencia.

Tabla 1. Resultados del conjunto de ítems referidos a la dinámica de coordinación realizada

| Nº | ÍTEM | Nivel de respuesta | | | | |
|----|--|--------------------|------|------|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1 | La coordinación de ASTRAPACE con el Centro Escolar es necesaria. | N | - | 1 | 6 | 36 |
| | | % | - | 2,3 | 14,0 | 83,7 |
| 2 | ¿Considera que la primera visita del profesional de ASTRAPACE al Centro Escolar para realizar el seguimiento del niño se realiza en el momento adecuado? | N | 4 | 6 | 14 | 19 |
| | | % | 9,3 | 14,0 | 32,6 | 44,2 |
| 3 | ¿Combinaría la frecuencia con la que la profesional de ASTRAPACE visita el Centro Escolar? | N | 14 | 13 | 4 | 11 |
| | | % | 32,6 | 30,2 | 9,5 | 25,6 |
| 4 | Me siento satisfecho/a con la coordinación que ASTRAPACE hace con el Centro Escolar de mi hijo/a. | N | 4 | 4 | 13 | 21 |
| | | % | 9,3 | 9,3 | 30,2 | 48,8 |

El conjunto de ítems referidos en la tabla nos permiten hacernos una idea de la valoración que las familias hacen de los aspectos generales de la coordinación llevada a cabo. Vemos que las familias valoran mayoritariamente, entre “frecuentemente” y “siempre” la necesidad de la coordinación, la satisfacción que sienten con ella y la adecuación del momento en que la profesional de ASTRAPACE realiza la primera visita.

Cuando se les pregunta si cambiarían la frecuencia de las visitas a realizar al Centro Escolar, un 32,6% señalan que “nunca”, un 30,2% señalan que “a veces” y un 25,6% señalan que “siempre”, mientras que tan sólo un 9,5% señalan que “frecuentemente”. Al preguntarles en qué sentido sería ese cambio 29 familias, lo que supone un 82,9%, aumentarían la frecuencia y un 17,1%, es decir, 6 familias, no conoce la frecuencia. Hay que señalar que ninguna de las familias reduciría la frecuencia con la que la profesional asiste al Centro Escolar.

Tabla 2. Resultados del conjunto de ítems referidos al intercambio de información entre ASTRAPACE y las familias

| Nº | ÍTEM | Nivel de respuesta | | | | |
|----|---|--------------------|------|------|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 5 | He recibido información sobre las visitas que ASTRAPACE hace al Centro Escolar. | N | 6 | 6 | 7 | 24 |
| | | % | 14,0 | 14,0 | 16,3 | 55,8 |
| 6 | La forma en que la profesional de ASTRAPACE que va al Centro Escolar me transmite información de mi hijo/a es adecuada. | N | 3 | 5 | 15 | 19 |
| | | % | 7,0 | 11,6 | 34,9 | 44,2 |
| 7 | He aportado a la profesional de ASTRAPACE que va al Centro Escolar la información que a ha pedido sobre mi hijo/a. | N | 2 | 2 | 10 | 29 |
| | | % | 4,7 | 4,7 | 23,3 | 67,4 |
| 8 | La información solicitada por la profesional de ASTRAPACE que va al Centro Escolar sobre mi hijo/a me parece adecuada. | N | 3 | 4 | 14 | 21 |
| | | % | 7,0 | 9,3 | 32,6 | 48,8 |

El conjunto de ítems que aparecen en la tabla nos permiten valorar una serie de cuestiones referidas al intercambio de información que se ha producido entre el CDIAT y las familias. Mayoritariamente las familias señalan que “siempre”, un 55,8% reciben la información sobre las visitas que la profesional de ASTRAPACE hace al Centro Escolar, mientras que un 14,0% señalan que no han recibido ningún tipo de información, y un 14,0% y 16,3% señalan también que reciben información “a veces” y “frecuentemente”, respectivamente. Además señalan mayoritariamente que entre “frecuentemente” y “siempre” les parece adecuada la forma en que la profesional de ASTRAPACE que va al Centro Escolar les trasmite la información, que han aportado a la profesional de

ASTRAPACE la información que les ha pedido y que la información solicitada por la profesional de ASTRAPACE que asiste al Centro Escolar es adecuada.

Tabla 3. Resultados del conjunto de ítems referidos a la utilidad de la experiencia

| Nº | ÍTEM | Nivel de respuesta | | | | |
|----|--|--------------------|------|-----|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 9 | La coordinación que ASTRAPACE hace con el Centro Escolar sirve para completar el tratamiento de mi hijo/a. | N | 1 | 4 | 8 | 30 |
| | | % | 2,3 | 9,3 | 18,6 | 69,8 |
| 10 | La información que me proporciona la Profesional de ASTRAPACE que va al Centro Escolar la he recibido en el Centro Escolar. | N | 11 | 3 | 13 | 16 |
| | | % | 25,6 | 7,0 | 30,2 | 37,2 |
| 11 | La información que me da sobre mi hijo la profesional de ASTRAPACE que va al Centro Escolar me ayuda a conocerlo/a mejor en otros ambientes. | N | 4 | 4 | 11 | 24 |
| | | % | 9,3 | 9,3 | 25,6 | 55,8 |

El conjunto de ítems que aparecen en la tabla nos permite valorar cuestiones referidas a la utilidad de la información recibida desde el CDIAT y en general a la utilidad de la coordinación realizada desde la perspectiva de las familias. Los resultados señalan que las familias entienden que mayoritariamente que “siempre” (69,8%) la coordinación que ASTRAPACE hace con el Centro Escolar sirve para completar el tratamiento de su hijo/a. Los resultados indican también que mayoritariamente las familias creen que “frecuentemente” o “siempre” la información que les proporciona la profesional de ASTRAPACE, que asiste al Centro Escolar, es adecuada, frente al 25,6% de las familias que creen que la información “nunca” es adecuada.

Por último, los datos señalan que las familias creen mayoritariamente que entre “frecuentemente” y “siempre” la información que les proporciona la profesional de ASTRAPACE que asiste al Centro Escolar les ayuda a conocer a sus hijos en otros ambientes.

Discusión/conclusiones

Como primer resultado de nuestro estudio, podemos concluir que el programa de coordinación que el CDIAT de ASTRAPACE que se viene desarrollando en Murcia para favorecer la integración/inclusión del niño en el Centro Escolar resulta altamente valorado por las familias.

De cara a plantear propuestas de mejora a incluir en el programa, se han podido detectar aspectos que pueden ser interesantes para estudiar acciones a plantear para la mejora del programa.

Las familias señalan que, en ocasiones, la información que les proporciona la profesional del CDIAT que realiza la coordinación con los Centros Escolares, la han recibido también por el propio Centro Escolar. Ello puede ser debido en buena medida a que, como es obvio, antes de transmitir esa información a la familia, o paralelamente a ello, desde el propio programa de coordinación del CDIAT, se comunica esa información también a los maestros del Centro Escolar. Como propuesta de mejora podría estudiarse la posibilidad de aumentar la frecuencia de visitas o reuniones entre la profesional de ASTRAPACE convocadas conjuntamente con los propios padres.

No debemos olvidarnos que los resultados obtenidos señalan que las familias han valorado positivamente la necesidad de coordinación, la utilidad de la información recibida desde el CDIAT, y la naturaleza de la información solicitada y transmitida por el CDIAT sobre el niño. Además reconocen, con valoración entre “frecuentemente” y “siempre” haber aportado la información que les ha sido solicitada.

Podemos concluir, no obstante, que no es negativo que haya alguna información que se repita, sino que puede ser indicio claro de que existe coordinación. He incluso puede llegar a ser positivo para afianzar determinados mensajes que se quieren hacer llegar a la familia. A la vez, tampoco es negativo que haya información que no se repita, ya que siempre es interesante que determinados mensajes a la familia lleguen desde el contexto apropiado, lo cual justifica que se sigan realizando esfuerzos de intercambio de información con las familias tanto desde el CDIAT como desde el Centro Escolar por separado.

La valoración de otros aspectos concretos implicados en la coordinación realizada ha sido diversa. Las familias consideran que entre “frecuentemente” o “siempre” la información recibida les ayuda a conocer mejor a su hijo en otros ambientes, ya que los la realidad de los niños en el Centro Escolar es más completo que su situación natural.

Otro resultado interesante es el referido a las opiniones de los encuestados sobre la adecuación del momento en que se realiza la primera visita al Centro Escolar. Puesto que mayoritariamente los encuestados creen que entre “frecuentemente” y “siempre” se realiza la primera visita en el momento adecuado. Esto es debido a que el profesional de ASTRAPACE adapta la visita al mejor momento que plantea el propio Centro Escolar. Sin embargo también hay un número minoritario de familias que creen que “nunca” o “a veces” no se realiza la intervención en el

momento adecuado, y entendemos que desean que la intervención programada se realice antes en el tiempo. Sin embargo, esta posibilidad de adelantar la primera visita puede llegar a veces a entenderse contraproducente, desde un punto de vista técnico, ya que el mero diagnóstico y la visita desde el CDIAT puede generar expectativas negativas hacia el niño y la gravedad de su patología. Por ello la práctica habitual es programar la primera visita unos días después de que el niño llegue al Centro Escolar, el cual, por otro lado, siempre llega acompañado de los perceptivos informes del Equipo de Orientación correspondiente anexos a su dictamen de escolarización.

Lo que resultaría interesante sería presentar al niño no desde las carencias o dificultades sino desde sus capacidades y evolución. Y en cualquier caso una propuesta de mejora sería adelantar la visita a casos específicos que reúnan condiciones patológicas que así lo aconsejen.

Para finalizar, señalamos que familias contestan mayoritariamente que “siempre” reciben información de las visitas realizadas a los Centros Escolares y que la forma en la que la profesional de ASTRAPACE les transmite la información es adecuada.

Referencias

- Castellanos, P., García Sánchez, F.A. & Mendieta, P. (2000a). La estimulación sensoriomotriz desde un Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. *Siglo Cero*, 31 (4), 5-13.
- Castellanos, P., García Sánchez, F.A. & Mendieta, P. (2000b). Funcionamiento de un Centro de Atención Temprana desde el marco de un Modelo Integral de Intervención (pp. 105-120). En Juan, M.J. y Mondéjar, P. (Coords.). *Integración familiar, escolar y social. Periodo infantil y escolar*. Alicante: APSA.
- Castellanos, P., García Sánchez, F.A., Mendieta, P., Gómez López, L. & Rico, M.D. (2003). Intervención sobre la familia desde la figura del Terapeuta-tutor del niño con necesidades de Atención Temprana. *Siglo Cero*, 34 (3), 5-18.
- Díez-Martínez, A. (2008). Evolución del proceso de Atención Temprana a partir de la triada profesional-familia-niño. *Revista Síndrome de Down*, 25(Junio), 46-55.
- FEAPS (2001). *Atención Temprana. Orientaciones para la calidad. Manuales de Buena Práctica*. Madrid: FEAPS.
- García Sánchez, F.A. (2002). Atención Temprana: elementos para el desarrollo de un Modelo Integral de Intervención. *Bordón*, 54 (1), 39-52.
- Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronado sobre Discapacidad.
- Grupo de Atención Temprana (2005). *Recomendaciones Técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronado sobre Discapacidad.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2012). El papel de los padres de niños con síndrome de Down y otras discapacidades en la Atención Temprana. *Revista Síndrome de Down*, 39, 1-19.
- Mendieta, P. & García Sánchez, F.A. (1994). ¿Qué es ASTRAPACE?. *FADEM. Región de Murcia*, núm. 3 (Diciembre), 2-3.
- Mendieta, P. & García Sánchez, F.A. (1998). Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana: organización y coordinación de servicios. *Siglo Cero*, 29 (4), 11-22.
- Perpiñán, S. (2003). La intervención con familias en los programas de Atención Temprana. En I. Candel. (Dir.), *Atención Temprana. Niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo*. (pp. 57-79). Madrid: FEISD.
- Perpiñán, S. (2009). *Atención Temprana y Familia. Como intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Narcea.

Análisis estadístico del Cuestionario de Conductas Parentales durante el Embarazo. Estudios preliminares

Raquel Gómez Masera, Carolina Soubrier Vázquez y Damián López Rodríguez
Universidad de Huelva (España)

La maternidad es vivida de una manera más o menos plena y satisfactoria en función de diversos factores (apoyo social, relación de pareja, percepción e imagen corporal de la embarazada, lactancia, comunicación y estimulación con el bebé durante el embarazo, estresores, etc) (Bonds y Gondoli, 2007). Son escasos los instrumentos de evaluación prenatal (Beck, 1999). Dentro de este campo encontramos que se suelen centrar más concretamente en medir por una parte la adaptación al embarazo y la vinculación, por ejemplo encontramos la escala de Evaluación de la Vinculación Afectiva y la Adaptación Prenatal (Lafuente, 2008), la Maternal Antenatal Emotional Attachment Scale (MAEAS) de Condon 1993, la Prenatal Maternal Attachment Scale (PMAS) de LoBiondo-Wood y Vito-O'Rourke 1990, y el Prenatal Attachment Inventory (PAI) de Muller 1993. Y por otra parte los factores psicosociales: Cuestionario de Evaluación Prenatal (Armengol, 2007). Nuestro objetivo es elaborar una escala que explore de manera conjunta los aspectos psicológicos (búsqueda de embarazo, relación con el bebé, apoyo social, afrontamiento psicológico del embarazo, afrontamiento psicológico de la maternidad, afrontamiento como pareja de la paternidad), la percepción e imagen corporal de la embarazada, comunicación y estimulación del bebé en el vientre materno, lactancia, sexualidad. Ya que consideramos que todos ellos son imprescindibles, y que podrían aportarnos información de gran utilidad.

En la actualidad, podemos ver como por fin se está tomando conciencia sobre la influencia de dichos factores en el embarazo, nacimiento y el desarrollo del bebé. Encontramos algunos estudios que se empiezan a interesar por esta temática, aunque encuentran muchas limitaciones. Diferentes investigaciones han analizado en qué medida los múltiples aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales, influyen en cómo se desarrolla el embarazo, el parto, el puerperio, la maternidad y el vínculo afectivo, siendo aún escasos los estudios que profundizan en el área psicológica. Pocos trabajos han estudiado la influencia de los factores psicológicos en el desarrollo del embarazo y el parto; sin embargo, es un hecho que estos factores influyen sobre la fisiología del individuo, y por ello cada vez cobran una mayor importancia, acercándonos, de manera progresiva, a la asistencia holística de los individuos ampliando nuestra atención más allá de los aspectos meramente fisiológicos (Marín et al, 2008).

A la vista de lo expuesto anteriormente, pretendemos contribuir a incrementar la recogida de información sobre estos factores, además de aportando un cuestionario bastante completo, facilitando el estudio de la importancia de los aspectos psicológicos (búsqueda de embarazo, relación con el bebé, apoyo social, afrontamiento psicológico del embarazo, afrontamiento psicológico de la maternidad, afrontamiento como pareja de la paternidad), la percepción e imagen corporal de la embarazada, comunicación y estimulación del bebé en el vientre materno, lactancia, sexualidad. Tanto durante el embarazo como en el parto y en el desarrollo del bebé.

Método

Participantes

Los datos presentados corresponden a un grupo de 154 mujeres embarazadas pertenecientes a un centro de salud de Huelva. La mujer es casada en su mayoría, española en un 90.7%, primeriza en un 74.1% y trabajadora en un 72.5%, con una formación principal de graduado escolar, FP1 o ESO.

Instrumento

El instrumento que nos ocupa pretende obtener información sobre diferentes aspectos relacionados con la conducta de progenitores durante esta etapa vital. Consta de una parte introductoria en la que se extraen datos sociodemográficos y datos sanitarios básicos. La segunda parte, tuvo un planteamiento inicial de 72 preguntas, con una estructura subyacente de 5 bloques cuya composición inicial fue la siguiente:

1. Aspectos psicológicos: 35 ítems
 - a) Búsqueda de embarazo: 3 ítems
 - b) Relación con el bebé: 11 ítems
 - c) Apoyo social: 3 ítems
 - d) Afrontamiento psicológico del embarazo: 8 ítems.

- e) Afrontamiento psicológico de la maternidad: 2 ítems.
- f) Afrontamiento como pareja de la paternidad: 8 ítems.
- 2. Percepción e imagen corporal: 13 ítems.
- 3. Comunicación y estimulación: 8 ítems.
- 4. Lactancia: 11 ítems.
- 5. Sexualidad: 5 ítems.

Procedimiento

Mediante la solicitud de permiso a la matrona del centro de salud, investigadora del grupo, se tuvo acceso a la muestra. Ésta estuvo compuesta por un total de 154 mujeres embarazadas, de la barriada de Los Rosales de Huelva capital, a las que se les solicitó la cumplimentación del cuestionario. El grupo muestra se dividía en dos:

- Un grupo en su primer trimestre de embarazo.
- Un grupo de embarazadas de segundo y tercer trimestre.

En todo momento se dejó constancia del anonimato del contenido de las respuestas y del tratamiento confidencial que se haría de los datos obtenidos. Las mujeres pertenecían a varios grupos de preparación al parto del centro de salud en cuestión, y se les solicitó la cumplimentación al comenzar la sesión, para que no hubiera variables relacionadas con el cansancio de la charla.

Resultados

Tras la aplicación del Cuestionario sobre Conductas Parentales en el Embarazo, se procedió a determinar el poder discriminativo de los ítems, Para realizar los análisis se utilizó el programa SPSS v.15.01 (2006).

Los datos se analizan desde dos ángulos diferentes: primer trimestre de embarazo por un lado y segundo y tercer trimestre por otro. El planteamiento se hizo así desde el inicio de la investigación para poder comprobar si el instrumento era fiable para ambos periodos, teniendo en cuenta los cambios normales que se suceden en mujer y pareja a medida que avanza el embarazo. Se han dado casos en los que un mismo ítem en el primer trimestre tenía una alta consistencia interna, siendo el caso opuesto en el segundo y tercer trimestre y viceversa. Por ejemplo: el ítem “¿sabía que dar el pecho disminuye el riesgo del cáncer de mama y ovarios?” en el primer trimestre si lo eliminamos aumentaría la consistencia interna, en cambio en el segundo y tercer trimestre esta disminuiría, lo cual podría ser debido a que el primer trimestre aun no han sido informadas sobre ello pero a lo largo del embarazo tanto en las clases de preparación al parto como por otros medios si les llegará dicha información. El caso contrario ocurre con “Crees que las madres están suficientemente informadas antes de decidir el tipo de lactancia?” Puede que surjan más dudas en algunas mujeres conforme se va aproximando el momento de dar el pecho.

A continuación haremos referencia a una serie de ítems que en el caso de ser eliminados disminuiría la consistencia interna del cuestionario en ambos grupos como sería “Las personas que me conocen dicen que estoy... cansada”, “¿Crees que la luz brillante puede ser sentida por el bebe?”, “¿Sientes la misma satisfacción sexual al estar embarazada en comparación con cuando no lo estabas?”. En cambio si eliminamos los siguientes ítems de ambos se aumentaría la consistencia interna en ambos casos, por lo cual nos planteamos su posible supresión para la mejora de nuestro cuestionario “¿Has tenido la sensación de que tu pareja te ve más atractiva?”, “¿Has pensando que la figura que tienes es debido a tu embarazo?”, “¿Verte reflejada en un espejo o escaparate, ¿Te ha hecho sentir bien por tu figura? Puede que estas preguntas tengan influencia de varios factores ajenos al embarazo como sería la autoestima, o incluso algún posible trastorno alimenticio.

Primer trimestre

Por lo que respecta a los índices alfa de consistencia interna, varían en función del trimestre en que se utilice el cuestionario. A nivel general, el instrumento alcanza un alfa de .735. Analicemos el alfa que alcanzaría el instrumento si se eliminara algún ítem.

En el primer trimestre todos los índices son elevados, con puntuaciones que oscilan entre .767 y .716, pero si eliminarámos 3 ítems el índice superaría el .76:

- Verte reflejada en un espejo o escaparate, ¿te ha hecho sentir bien por tu figura? (ascendería a .763).
- ¿Has pensado que la figura que tienes es debido a tu embarazo? (llegaría a .764).
- ¿Has tenido la sensación de que tu pareja te ve más atractiva? (alcanzaríamos el .767).

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad en primer trimestre

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| .735 | 75 |

Tabla 2. Estadísticos total-elemento en primer trimestre

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| He cambiado mis malos hábitos (fumar, beber, mala dieta) porque sé que son perjudiciales para el bebé. | 115,47 | 169,596 | -,022 | ,738 |
| Me siento tranquila cuando pienso que estoy embarazada. | 115,47 | 164,708 | ,202 | ,732 |
| Me provoca angustia saber que estoy embarazada y que ello me va a provocar cambios. | 114,68 | 164,784 | ,333 | ,730 |
| Siento que estoy en la edad indicada para haberme quedado embarazada. | 115,42 | 163,702 | -,369 | ,728 |
| Tengo miedo a que pueda haber alguna complicación durante este embarazo. | 115,58 | 170,368 | -,099 | ,738 |
| Cuando siento cómo el bebé se mueve me provoca una sensación muy placentera. | 114,32 | 161,784 | ,260 | ,729 |
| He cambiado totalmente mi manera de ser a raíz de este embarazo. | 114,74 | 161,760 | ,432 | ,726 |
| Si tengo alguna duda sobre mi estado voy al médico y/o matrona a informarme. | 115,53 | 166,263 | ,216 | ,732 |
| Ser buena madre es algo que me preocupa. | 115,58 | 169,813 | -,043 | ,738 |
| Mi pareja y yo tomamos las decisiones que hay que tomar en temas relacionados con mi embarazo. | 115,68 | 167,450 | ,343 | ,733 |
| Mi embarazo es deseado. | 115,47 | 159,152 | ,479 | ,722 |
| Mi pareja se puso muy contenta al recibir la noticia del embarazo. | 115,58 | 163,257 | ,471 | ,727 |
| Tener un hijo entraba en nuestros planes de pareja. | 115,58 | 163,257 | ,471 | ,727 |
| Hablo mucho al bebé. | 115,32 | 164,895 | ,337 | ,730 |
| Canto al bebé. | 115,05 | 167,830 | ,120 | ,735 |
| Toco mi barriga para jugar con el bebé. | 115,58 | 165,924 | ,360 | ,731 |
| Pruebo diferentes sabores para que el bebé se acostumbre. | 115,11 | 162,322 | ,387 | ,727 |
| Acaricio mi barriga para acariciar al bebé. | 115,63 | 167,135 | ,283 | ,733 |
| Huelo diferentes aromas para que el bebé se acostumbre. | 115,00 | 164,778 | ,392 | ,729 |
| Mi pareja habla al bebé. | 115,37 | 161,357 | ,516 | ,724 |
| Mi pareja toca mi barriga para jugar con el bebé | 115,53 | 166,819 | ,235 | ,733 |
| Siento ansiedad al pensar en el parto | 115,00 | 168,667 | ,011 | ,739 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Tensa | 114,79 | 168,287 | ,201 | ,734 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Triste | 114,79 | 168,287 | ,201 | ,734 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Deprimida | 114,84 | 171,363 | -,233 | ,740 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Contenta | 115,68 | 170,895 | -,235 | ,739 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Bien | 115,79 | 168,287 | ,201 | ,734 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Cansada | 115,37 | 174,801 | -,420 | ,746 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Enojada | 114,74 | 172,871 | -,393 | ,742 |
| Me siento tranquila estando embarazada. | 115,58 | 160,924 | ,466 | ,724 |
| Mi pareja me apoyará en el parto. | 115,68 | 167,450 | ,343 | ,733 |
| Conozco gente que se quedará con el bebé cuando lo necesite. | 115,47 | 162,041 | ,425 | ,726 |
| Pienso que el bebé afectará a mi relación de pareja. | 115,37 | 159,135 | ,512 | ,722 |
| Mi pareja y yo hemos hablado mucho sobre los cambios que se darán cuando seamos padres. | 115,58 | 163,257 | ,641 | ,726 |
| Mi pareja y yo repartiremos las tareas del hogar. | 115,37 | 160,023 | ,464 | ,723 |
| Mi pareja me acompaña a las consultas de seguimiento del embarazo. | 115,42 | 161,146 | ,412 | ,725 |
| ¿Durante el embarazo, te has preocupado tanto por tu figura que has pensado que tendrías que ponerte a dieta? | 114,68 | 155,784 | ,421 | ,721 |
| ¿Has tenido la sensación de que tu pareja te ve más atractiva? | 113,05 | 178,719 | -,265 | ,767 |
| Al fijarte en la figura de otras personas, ¿la has comparado con la tuya favorablemente? | 114,16 | 170,807 | -,089 | ,751 |
| Verte desnuda (por ejemplo cuando te duchas)... ¿te ha hecho sentirte gorda? | 114,42 | 156,257 | ,307 | ,726 |
| Cuando comes "antojos"... ¿te ha hecho sentir mal? | 115,05 | 160,164 | ,330 | ,726 |
| ¿Te sientes excesivamente mal con tu físico? | 115,05 | 167,608 | ,059 | ,737 |
| Preocuparte por tu figura, ¿te ha hecho ponerte a dieta? | 114,79 | 167,175 | ,037 | ,740 |
| ¿Has pensado que la figura que tienes es debido a tu embarazo? | 113,74 | 171,982 | -,123 | ,764 |
| Verte reflejada en un espejo o escarpate, ¿te ha hecho sentir bien por tu figura? | 113,21 | 178,175 | -,268 | ,763 |
| La preocupación por tu figura, ¿te ha hecho pensar que deberías hacer ejercicio? | 113,53 | 147,263 | ,380 | ,721 |
| ¿Sabías que tus estados de ánimo también influyen en el bebé? | 115,47 | 168,263 | ,050 | ,737 |
| ¿Pensas que el estrés puede afectar al bebé en el embarazo? | 115,68 | 166,561 | ,200 | ,733 |
| ¿Crees que los bebés sueñan durante el embarazo? | 114,68 | 166,561 | ,081 | ,737 |
| ¿Sabías que distintos tipos de música pueden alterar el estado de ánimo del bebé durante el embarazo? | 114,89 | 166,544 | ,084 | ,737 |
| ¿Sueles dedicarle un tiempo al día para relajarte? | 115,42 | 172,146 | -,226 | ,742 |
| ¿Crees que el bebé puede conocer sabores durante el embarazo a través de lo que tú comes? | 114,74 | 165,316 | ,137 | ,735 |
| ¿Crees que la luz muy brillante puede ser sentida por el bebé? | 114,47 | 157,152 | ,532 | ,719 |
| ¿Crees que la leche artificial tiene la misma composición que la de la mujer? | 114,68 | 168,673 | ,043 | ,736 |
| ¿Influye la dieta de la madre en la calidad de su leche? | 115,00 | 169,222 | -,026 | ,742 |
| ¿Pensas que la leche materna protege al niño frente a infecciones? | 115,63 | 168,357 | ,082 | ,736 |
| ¿Crees que las madre estás suficientemente informadas antes de decidir el tipo de lactancia? | 114,74 | 173,205 | -,202 | ,746 |
| ¿Para quién es beneficioso, según tú, la lactancia materna? | 114,11 | 161,099 | ,336 | ,727 |
| Con la lactancia materna, ¿crees que puede existir una relación psico-emocional entre la madre e hijo durante el amamantamiento? | 115,53 | 161,374 | ,485 | ,725 |
| ¿Pensas darle el pecho a tu hijo? | 115,42 | 166,368 | ,157 | ,734 |
| ¿Consideras una buena práctica darle leche artificial a los bebés? | 114,53 | 166,930 | ,085 | ,736 |
| ¿Qué práctica consideras más eficiente? | 114,74 | 160,871 | ,429 | ,725 |
| ¿Sabía que dar el pecho disminuye el riesgo de padecer cáncer de mama y ovarios? | 114,79 | 155,620 | ,624 | ,716 |
| ¿Has percibido cambios en la frecuencia de sus relaciones sexuales desde que estás embarazada? | 114,89 | 161,544 | ,315 | ,727 |
| ¿Sientes la misma satisfacción sexual al estar embarazada en comparación con cuando no lo estabas? | 115,00 | 155,667 | ,490 | ,718 |
| Durante tu embarazo, ¿sientes alguna molestia al mantener relaciones sexuales completas? | 114,53 | 160,708 | ,460 | ,724 |
| ¿Has sentido miedo tú o tu pareja al mantener relaciones sexuales? | 115,00 | 166,111 | ,134 | ,734 |
| ¿Has abandonado las relaciones sexuales? | 114,58 | 159,480 | ,490 | ,722 |

Segundo y tercer trimestres

No sería así para los siguientes trimestres, oscilando las puntuaciones entre .590 y .688, obteniéndose un coeficiente global de .618.

Tabla 3. Estadísticos de fiabilidad en 2º y 3º trimestres

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| .618 | 75 |

Tabla 4. Estadísticos total-elemento en 2º y 3º trimestres

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| He cambiado mis malos hábitos (fumar, beber, mala dieta) porque sé que son perjudiciales para el bebé. | 104,89 | 98,877 | .129 | .616 |
| Me siento tranquila cuando pienso que estoy embarazada. | 105,05 | 97,830 | .195 | .613 |
| Me provoca angustia saber que estoy embarazada y que ello me va a provocar cambios. | 104,30 | 101,604 | -.281 | .625 |
| Siento que estoy en la edad indicada para haberme quedado embarazada. | 105,11 | 97,266 | .434 | .608 |
| Tengo miedo a que pueda haber alguna complicación durante este embarazo. | 104,97 | 98,471 | .188 | .614 |
| Cuando siento cómo el bebé se mueve me provoca una sensación muy placentera. | 105,11 | 97,932 | .180 | .613 |
| He cambiado totalmente mi manera de ser a raíz de este embarazo. | 104,35 | 100,345 | -.022 | .622 |
| Si tengo alguna duda sobre mi estado voy al médico y/o matrona a informarme. | 105,14 | 97,009 | .524 | .607 |
| Ser buena madre es algo que me preocupa. | 104,92 | 99,854 | .029 | .620 |
| Mi pareja y yo tomamos las decisiones que hay que tomar en temas relacionados con mi embarazo. | 105,19 | 98,991 | .288 | .615 |
| Mi embarazo es deseado. | 105,16 | 98,695 | .288 | .614 |
| Mi pareja se puso muy contenta al recibir la noticia del embarazo. | 105,08 | 98,854 | .183 | .615 |
| Tener un hijo entraba en nuestros planes de pareja. | 105,11 | 99,210 | .149 | .616 |
| Hablo mucho al bebé. | 105,05 | 95,719 | .490 | .603 |
| Canto al bebé. | 104,68 | 98,281 | .183 | .614 |
| Toco mi barriga para jugar con el bebé. | 105,16 | 97,529 | .375 | .609 |
| Pruebo diferentes sabores para que el bebé se acostumbre. | 104,73 | 94,814 | .376 | .601 |
| Huelo diferentes aromas para que el bebé se acostumbre. | 104,51 | 95,701 | .332 | .605 |
| Mi pareja habla al bebé. | 104,97 | 95,694 | .443 | .603 |
| Mi pareja toca mi barriga para jugar con el bebé | 104,86 | 86,953 | .345 | .590 |
| Siento ansiedad al pensar en el parto | 104,76 | 99,689 | .025 | .621 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Tensa | 104,49 | 97,812 | .235 | .612 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Triste | 104,22 | 99,396 | .284 | .616 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Deprimida | 104,27 | 99,425 | .148 | .617 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Contenta | 105,11 | 96,821 | .407 | .607 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Bien | 105,19 | 98,491 | .269 | .613 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Cansada | 104,92 | 94,188 | .518 | .597 |
| Las personas que me conocen dicen que estoy... Enojada | 104,51 | 97,257 | .283 | .610 |
| Me siento tranquila estando embarazada. | 105,08 | 99,743 | .047 | .619 |
| Mi pareja me apoyará en el parto. | 105,22 | 99,674 | .199 | .617 |
| Tengo familia que puede ayudarme durante todo este proceso. | 105,22 | 99,674 | .199 | .617 |
| Pienso que el bebé afectará a mi relación de pareja. | 104,62 | 96,853 | .227 | .610 |
| Mi pareja y yo hemos hablado mucho sobre los cambios que se darán cuando seamos padres. | 105,14 | 98,453 | .289 | .613 |
| Mi pareja y yo repartiremos las tareas del hogar. | 105,14 | 99,565 | .081 | .618 |
| Mi pareja me acompaña a las consultas de seguimiento del embarazo. | 105,14 | 99,342 | .146 | .616 |
| ¿Durante el embarazo, te has preocupado tanto por tu figura que has pensado que tendrías que ponerte a dieta? | 103,78 | 93,063 | .206 | .609 |
| ¿Has tenido la sensación de que tu pareja te ve más atractiva? | 103,54 | 108,366 | -.335 | .668 |
| Al fijarte en la figura de otras personas, ¿la has comparado con la tuya favorablemente? | 103,46 | 97,977 | .018 | .629 |
| Verte desnuda (por ejemplo cuando te duchas), ¿te ha hecho sentirte gorda? | 103,51 | 85,312 | .395 | .583 |
| Cuando comes "antojos", ¿te ha hecho sentir mal? | 104,49 | 93,368 | .250 | .605 |
| ¿Te sientes excesivamente mal con tu físico? | 104,11 | 90,988 | .353 | .594 |
| Preocuparte por tu figura, ¿te ha hecho ponerte a dieta? | 104,51 | 95,646 | .136 | .616 |
| ¿Has pensado que la figura que tienes es debido a tu embarazo? | 102,27 | 98,869 | -.042 | .643 |
| Verte reflejada en un espejo o escaparaté, ¿te ha hecho sentir bien por tu figura? | 103,03 | 112,971 | -.440 | .688 |
| La preocupación por tu figura, ¿te ha hecho pensar que deberías hacer ejercicio? | 103,11 | 94,821 | .085 | .626 |
| ¿Crees que los bebés sueñan durante el embarazo? | 104,57 | 92,808 | .366 | .597 |
| ¿Sabías que distintos tipos de música pueden alterar el estado de ánimo del bebé durante el embarazo? | 105,00 | 96,667 | .260 | .609 |
| ¿Sueles dedicarle un tiempo al día para relajarte? | 104,76 | 99,078 | .087 | .618 |
| ¿Crees que el bebé puede conocer sabores durante el embarazo a través de lo que tú comes? | 105,05 | 97,386 | .235 | .611 |
| ¿Crees que la luz muy brillante puede ser sentida por el bebé? | 104,70 | 96,270 | .195 | .611 |
| ¿Qué tipo de lactancia te parece más completa y adecuada para las necesidades del niño? | 104,19 | 99,047 | .275 | .615 |
| ¿Crees que la leche artificial tiene la misma composición que la de la mujer? | 104,22 | 99,174 | .192 | .616 |
| ¿Influye la dieta de la madre en la calidad de su leche? | 104,92 | 102,132 | -.164 | .631 |
| ¿Piensas que la leche materna protege al niño frente a infecciones? | 105,14 | 98,065 | .229 | .612 |
| ¿Crees que las madres estás suficientemente informadas antes de decidir el tipo de lactancia? | 104,84 | 98,362 | .124 | .616 |
| ¿Para quién es beneficiosa, según tú, la lactancia materna? | 103,97 | 102,971 | -.181 | .639 |
| Con la lactancia materna, ¿crees que puede existir una relación psico-emocional entre la madre e hijo durante el amamantamiento? | 105,05 | 97,275 | .245 | .610 |
| ¿Piensas darle el pecho a tu hijo? | 105,05 | 98,441 | .186 | .614 |
| ¿Consideras una buena práctica darle leche artificial a los bebés? | 104,16 | 102,417 | -.167 | .634 |
| ¿Qué práctica consideras más eficiente? | 104,70 | 95,215 | .304 | .604 |
| ¿Sabías que dar el pecho disminuye el riesgo de padecer cáncer de mama y ovarios? | 104,84 | 100,529 | -.047 | .625 |
| ¿Has percibido cambios en la frecuencia de sus relaciones sexuales desde que estás embarazada? | 105,11 | 98,377 | .217 | .613 |
| ¿Sientes la misma satisfacción sexual al estar embarazada en comparación con cuando no lo estabas? | 104,70 | 96,270 | .345 | .606 |
| Durante tu embarazo, ¿sientes alguna molestia al mantener relaciones sexuales completas? | 104,65 | 98,012 | .167 | .614 |
| ¿Has sentido miedo tío o tu pareja al mantener relaciones sexuales? | 104,73 | 95,369 | .390 | .603 |
| ¿Has abandonado las relaciones sexuales? | 104,30 | 100,659 | -.056 | .623 |

Si analizamos los índices Alfa si se eliminan los elementos, podemos comprobar que sólo subiríamos a índices superiores de .65 en el caso de eliminar los siguientes ítems:

- ¿Has tenido la sensación de que tu pareja te ve más atractiva? (ascendería a .668).
- Verte reflejada en un espejo o escaparte, ¿te ha hecho sentir bien por tu figura? (ascendería a .688).

Discusión

Lo expuesto nos lleva a pensar que el cuestionario presenta una alta homogeneidad en el primer trimestre de embarazo. La consistencia interna de la escala es alta, lo cual demuestra que es un instrumento fiable, es decir mide de forma adecuada la dimensión asignada como campo de exploración en los primeros meses de embarazo. Para posteriores etapas de dicho momento evolutivo disminuye claramente la fiabilidad, al menos en la muestra alcanzada, por lo que desde nuestro estudio no nos atrevemos a recomendar su uso en segundo y tercer trimestre hasta que, en estudios posteriores, podamos aumentar la muestra y ofrecer resultados más concluyentes.

A la luz de los resultados, quedan claramente reflejados en los resultados aquellos ítems que disminuyen la fiabilidad de forma clara. Son ítems que no invitan a una respuesta clara y objetiva, sino que su respuesta no puede evaluarse de forma clara mediante una respuesta tipo test. Los ítems coinciden en dos casos en ambos periodos de estudio, y se añade uno más en el caso del primer trimestre. Todos los ítems resaltados forman parte del segundo bloque de preguntas: Percepción e imagen corporal.

Conclusiones

Los estudios de fiabilidad nos indican que es más adecuado el uso del cuestionario en primer trimestre que en los posteriores. Sólo tres ítems de percepción e imagen corporal son los que se nos aconseja eliminar para aumentar los niveles de tal índice. Tanto en primer trimestre como en los posteriores los ítems señalados pertenecen al mismo bloque.

Para posteriores investigaciones se propone el uso de la escala en una muestra superior. Ello nos invitaría a análisis de mayor complejidad y por tanto a una posible mayor potencia del cuestionario.

Referencias

- Armengol, R. (2007). Aspectos psicosociales en la gestación: el Cuestionario de Evaluación Prenatal. *Anales de psicología*. 23(1).
- Beck, C. (1999). Available instruments for research on prenatal attachment and adaptation to pregnancy. *American Journal of Maternal Child Nursing*. 42 (1):25-32.
- Bonds, D. D. y Gondoli, D.M. (2007). Examining the process by which marital adjustment affects maternal warmth: The role of coparenting support as a mediator. *Journal of Family Psychology*. 21(2): 288-296
- Condon, J. T. (1993). The assessment of antenatal emotional attachment: development of a questionnaire instrument. *British Journal of Medical Psychology*. 66:167-183.
- Lafuente, M. J (2008). La escala EVAP (Evaluación de la Vinculación Afectiva y la Adaptación Prenatal): Un estudio piloto. *Index Enferm*.17, (2): 133-137
- LoBiondo-Wood, G. y Vito-O'Rourke, K. The Prenatal Maternal Attachment Scale: a methodological study. Paper presented at NAACOG's Research Conference, 1990; Denver, CO.
- Marín, D. (2008). Influencia de los factores psicológicos en el embarazo, parto y puerperio. Un estudio longitudinal. *Nure Investigación*. 37,
- Muller, M. (1993). Development of the Prenatal Attachment Inventory. *Western Journal of Nursing Research*. 15:199-211.

Familia y acoso escolar ¿Influyen los conflictos familiares en el comportamiento agresivo de los hijos?

Lara López Hernández¹ y Antonia Ramírez García²

¹Universidad de La Rioja (España); ²Universidad de Córdoba (España)

Hasta la década de los sesenta, el único modelo existente para el estudio de la influencia familiar en el comportamiento del alumno era el de Hoffman y Lippitt (1960), que consideraba el estilo educativo de los padres como causa y el comportamiento del hijo como efecto, es decir, desde una perspectiva básicamente mecanicista, que definía la relación causal de forma unidireccional entre ambos (Musitu, Buelga y Lila, 1994). Según este modelo, un estilo educativo negativo de los padres es el único factor familiar que desencadenaría el mal comportamiento de los hijos. Sin embargo, más tarde surgen otros modelos que explican que es necesario incluir distintos componentes del sistema familiar en un proceso de causación recíproca e interactiva, en el que no solo es el comportamiento de los padres el causante de que los hijos se muestren de forma agresiva, sino el de todos los miembros de la familia y sus interacciones con otros contextos (Musitu y Cava, 2001). En este sentido, los factores de riesgo actúan de modo multiplicativo, ya que el impacto de un factor de riesgo depende de la existencia de otros factores de riesgo (Smith, 2006). Por ejemplo, el sufrir por parte de los padres prácticas disciplinarias severas, permisivas, sobreprotectoras o antisociales, entre otras, puede interactuar con características individuales de los hijos, como factores genéticos, de temperamento, edad o género, o con situaciones sociales y culturales de la familia como un bajo nivel cultural, divorcio o violencia de género entre los progenitores. Por tanto, la gravedad de la conducta antisocial en los hijos es proporcional al número de condiciones de riesgo presentes dentro de la familia y del entorno que la rodea (Loeber, 1982; citado en Musitu y Cava, 2001).

El ambiente familiar es trascendental en la vida de los seres humanos, teniendo en cuenta que dentro de él, se adquieren los primeros esquemas y modelos de conducta que guiarán las futuras relaciones sociales y las expectativas básicas acerca de sí mismo y de los demás (Díaz-Aguado, 2007). La familia es un sistema de relación, convivencia y participación, un contexto donde se generan y expresan emociones, del que se esperan satisfacciones y donde se desempeñan funciones de crianza, educación y cuidado (Martínez-González, 2007). Por esta razón, el informe del Consejo de Europa (2002), recomienda el desempeño de un rol parental que procure el bienestar y desarrollo integral de sus hijos desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal. Según este informe, los padres deben establecer unos límites para promover el completo desarrollo de sus hijos con el fin de que controlen su propia vida y alcancen los mejores logros tanto en el ámbito personal como en el académico y social.

Sin embargo, en la práctica no es siempre así, hay muchas familias que no presentan estas idílicas características y se ha encontrado que gran parte de las conductas agresivas presentes en ciertos alumnos son producto de una interacción familiar inadecuada, debido a conflictos entre los miembros (Smith, 2006). Por tanto, al realizar esta revisión teórica nos planteamos los siguientes objetivos; 1) Conocer si los conflictos entre hermanos predicen acoso escolar; 2) Determinar si la violencia de padres a madres predice también el acoso escolar o el mal comportamiento de los hijos en general; y a su vez 3) Averiguar si la edad y el género de los hijos influye en su mal comportamiento dentro y fuera de la familia.

Desarrollo

Los conflictos entre hermanos predicen acoso escolar

En general, la rivalidad entre hermanos, al igual que el acoso escolar, es mayor al inicio de la adolescencia y va disminuyendo con la edad, a medida que los adolescentes van madurando. En este sentido, se ha encontrado que los alumnos de primaria y de los primeros cursos de la Secundaria Obligatoria tienen menos conflictos con sus hermanos y los que aparecen van disminuyendo progresivamente (Buhrmester y Furman, 1990; citados en Vasta, Haith y Miller, 2008). Los temas de desacuerdo entre hermanos parecen ser de posesión en la infancia y las relaciones interpersonales, la autoridad y las responsabilidades en la adolescencia (Lowe y Dixon, 1995). Los niños que mantienen interacciones agresivas con sus hermanos tienen más probabilidad de ser nominados agresivos por sus compañeros en la escuela, y son menos aceptados por estos, en tanto que, acosar a los hermanos es un predictor de ser acosador en la escuela y ser acosado por un hermano es predictor de ser víctima en la escuela (Brody, 2004). La explicación puede estar en que los conflictos continuados entre hermanos pueden generar ansiedad, depresión y

conductas de aislamiento, que hacen pronosticar conductas agresivas en estos, respecto a otros alumnos o chicos de sus edad (Criss y Shaw, 2005). Estos conflictos continuados entre hermanos, también hacen experimentar menores niveles de afecto y más emociones negativas entre ellos, lo que aumenta la probabilidad de agredir o ser agredidos por otros (Menesini, Camodeca y Nocentini, 2006).

Un estudio realizado con alumnos de enseñanza primaria (Sells y Roff, 1964; citados en Díaz-Aguado, 1986), mostró que tanto los hijos únicos, como los hermanos pequeños, eran significativamente más populares por su agresividad que los primogénitos. En el caso de los hijos únicos, el hecho de no haber aprendido a compartir objetos o guardar unas normas dentro del pequeño microcontexto de hermanos tiene consecuencias negativas más tarde en el grupo de iguales. Por otra parte, los hermanos menores tienden a comportarse peor por estar más mimados en los primeros años de vida, haciendo que más adelante los padres se muestren más duros con ellos que con los mayores para compensar su error, lo que explica un aumento de la conducta agresiva de los mismos en la escuela (Richmond, Stoker y Riennks, 2005). Por el contrario, los hermanos primogénitos suelen ser menos agresivos, más conformistas, con más sentimientos de culpabilidad, eluden más el daño físico y los deportes peligrosos, además de tener una motivación de logro superior a la de los otros hermanos (Richmond *et al.*, 2005). Además, el hermano mayor influye altamente en la actitud del menor, lo que hace que a medida que se van haciendo mayores, el hijo pequeño tome al mayor como modelo de referencia (Ripoll, Carrillo y Castro, 2009).

En ocasiones, las agresiones entre hermanos son producidas por la comparación negativa que hacen los padres entre sus hijos, cuando por ejemplo benefician a un hermano frente a otro, lo cual puede provocar celos entre ellos (Díaz-Aguado, 1986; Santrock, Readdick y Pollard, 1980). Según un análisis observacional, cuando la madre queda nuevamente embarazada cambia el estilo de su interacción con el hijo o hijos anteriores, disminuyendo la afectividad maternal, la intensidad y duración del contacto con los hijos más mayores, así como su eficacia para controlarlos, aumentando por otra parte las restricciones y la severidad de los castigos (Baldwin, 1977; citado en Rivero, 1993). Esta actitud supone envidias entre hermanos, sobre todo, cuando la diferencia de edad entre ellos es menor de seis años; sin embargo, por regla general los celos desaparecen poco a poco con el tiempo, no generalizándose a otros contextos inmediatos (Díaz-Aguado, 1986). Por otra parte, otros estudios evidencian que la agresividad entre hermanos no se produce por los celos (Zussman, 1978; McGillicuddy-Delisi, 1982; citados Díaz-Aguado, 1986), sino porque a medida que aumenta la familia los padres pueden llegar a modificar sus estilos de disciplina y enseñanza con sus hijos, empleando más afirmación de poder, negando más afecto y proporcionando una enseñanza más indirecta, que los padres de familias con menos hijos. Por tanto, según estos estudios, cuantos más hermanos hay, menos interacción exclusiva de los padres con los hijos, por lo que estos últimos consiguen un menor desarrollo de su capacidad para adoptar distintas perspectivas (Light, 1979). En este sentido, a mayor número de hermanos, más discusiones y peleas hay entre ellos, algo que pueden trasladar más tarde a su grupo de iguales. Sin embargo, no es tanto el número de hermanos, ni el orden de nacimiento de estos, ni siquiera los celos pasajeros entre los mismos, sino una escasa cohesión y armonía en la estructura de todos los miembros de la familia, lo que predice determinadamente un mayor nivel de agresividad y peleas entre hermanos (Menesini *et al.*, 2006).

La violencia de padres a madres predice el acoso escolar en los chicos

El 28 de diciembre de 2004 se publica la Ley Orgánica de “medidas de protección integral contra la violencia de género” (BOE, 2004). A partir de entonces, el número de denuncias por violencia doméstica ha ascendido, lo que ha provocado que los delitos de violencia de género en general hayan disminuido de 140.446 denuncias de maltrato en 2008 o 142.867 en 2009 a 34.000 en el primer trimestre de 2011. Sin embargo, según los datos estadísticos de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de La Rioja (2011), el número de muertes por violencia de género ha ido manteniéndose más o menos constante: cincuenta y cuatro mujeres muertas en 1999; setenta y dos en 2004; setenta y seis en 2008 y cincuenta y siete en 2011. Por su parte, Vallejo (1999) manifiesta que la violencia doméstica es algo más habitual de lo que se cree, pues entre un 20% y un 30% de las personas encuestadas han sufrido agresiones en algún momento por parte de su pareja. La mayoría de los hombres que agreden a sus parejas se caracterizan por haber tenido otras experiencias de maltrato hacia otras mujeres, tener una baja autoestima y sobre todo una escasa tolerancia al estrés. Estos hombres violentos en el hogar son posesivos, se irritan fácilmente cuando se les ponen límites, no controlan sus impulsos, culpan siempre a los otros de sus problemas, experimentan cambios bruscos de humor, rompen cosas cuando se enfadan y, a veces, cometen actos violentos también fuera del hogar. La causa de estas actitudes violentas es compleja, en tanto que interactúan factores biológicos, psicológicos y socioculturales. Normalmente, estos agresores no pertenecen a clases sociales menos privilegiadas económica o culturalmente, aunque sí existen ciertos factores sociales y culturales como el desempleo, los celos o la inmigración, los cuales pueden provocar el estrés que desencadenaría la agresión en una persona ya predispuesta psicopatológicamente a cometer actos violentos (Vallejo, 1999). Casi el 30% de muertes por violencia de género o

violencia machista en España son producidas entre parejas de inmigrantes según los datos estadísticos de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de La Rioja (2011). Asimismo, Fernández (2001) expresa que el abuso de alcohol y drogas es el tipo de trastorno mayoritario en los pacientes con un historial psiquiátrico violento. Estas características agresivas son determinadas en parte por influencias hormonales, como también ocurre en los machos de otras especies animales (Dutlon y Golant, 1997; citados en Díaz-Aguado, 2009). Sin embargo, según estos mismos autores es la aprobación social de dichas conductas las que desde la infancia han creado un determinado estereotipo social del varón, en tanto que muchos hombres siguen creyendo que la mujer es inferior, mostrando por ello una actitud de superioridad hacia su pareja e hijos (Ferrer y Bosch, 2005). Sea por la razón que fuese, la violencia en el hogar es el resultado de un estado emocional intenso de ira principalmente en el hombre, que interactúa con actitudes de hostilidad y, sobre todo, con un repertorio pobre de habilidades de comunicación y de resolución de problemas (Echeburúa y De Corral, 2002).

Por su parte, Ortega-Rivera, Sánchez y Ortega (2010) apuntan que la violencia en la pareja aumenta desde la adolescencia hasta encontrar su punto álgido a los veinticinco años, con un decrecimiento posterior a partir de los treinta y cinco años; es decir, la violencia tiene lugar con más frecuencia en parejas jóvenes. Según estos autores, el 54% de las mujeres y el 13% de los hombres han sido agredidos sexualmente, utilizando ellos formas más severas y ellas más moderadas. Muchos hombres y mujeres que se reconocen agresores dicen haber agredido también a sus parejas en la época del instituto, lo que demuestra el valor generalizable de la violencia. Los hijos varones de padres que maltratan a sus madres tienen más probabilidad también de serlo, no sólo en la edad adulta, sino desde la época de la adolescencia en la escuela; lo que demuestra la relación entre la violencia machista y el mayor número de acosadores escolares. Según un estudio de Rodríguez, Gaxiola y Frías (2003), que examina los efectos de la violencia doméstica en niños, muestra que tanto el maltrato recibido por los padres, como el ser testigo de la violencia que recibe la madre por parte del padre tienen repercusiones en la conducta agresiva y antisocial del hijo, el cual presenta más problemas de atención, ansiedad, depresión, timidez y somatización. El consumo de alcohol y el bajo nivel educativo de los padres y en concreto de las madres, está relacionado positivamente con el maltrato infantil, hacia la pareja, además de ejercer un efecto negativo significativo en la conducta de los hijos (Rodríguez *et al.*, 2003).

Los padres tienen más conflictos con sus hijos adolescentes que con sus hijas

También se ha descubierto que las variables edad y género afectan en que la relación entre padres e hijos sea mejor o peor (Ortega, 2008). Si esta relación es buena, conlleva un comportamiento adecuado en los hijos, por el contrario, predice que estos puedan verse más involucrados en actos agresivos fuera de casa, como víctimas y como agresores. Las hijas parecen estar más satisfechas de sus relaciones familiares que los hijos, en tanto que los padres tienen menos conflictos con ellas que con sus hijos a lo largo de la niñez y adolescencia (Ochaita, Espinosa y García, 2009). Esto puede tener relación con la educación sexista recibida, ya que todavía hoy en día aunque sea de forma implícita, muchos padres educan de forma diferente a sus hijas que a sus hijos. A ellas les regalan muñecas con las que juegan a papas y a mamás, e incluso sin darse cuenta les hablan con un tono de voz más afectivo y cariñoso que a sus hijos. Además, las visten con colores más suaves, lo que provoca que su comportamiento posterior sea por lo general más dulce y menos agresivo que el de los chicos. Sin embargo, no es tanto el género, sino la edad de los hijos la variable más significativa en la relación de conflictividad familiar (Ochaita *et al.*, 2009), pues se ha encontrado que los conflictos, tanto dentro como fuera del entorno familiar, son más frecuentes en el período de la adolescencia temprana. En este sentido, se identifica el aumento de hormonas en la pubertad, las cuales conllevan un cambio de carácter y aumento de irascibilidad en el preadolescente, como la razón principal para la intensificación de los conflictos con sus padres (Steinberg y Silverberg, 1986). Los conflictos se incrementan también en esta edad, debido a que el preadolescente desarrolla las competencias cognitivas que le permiten reconocer las imperfecciones en los demás (Elkind, 1967) lo que hace que estos modifiquen la imagen parental, dejando de ver a los padres tan ideales como antes.

Conclusiones y discusión

Por tanto, respondiendo al primer objetivo encontramos que las agresiones entre hermanos determinan en parte el acoso escolar, por eso es necesario poner en práctica más programas antiacoso que relacionen a los miembros de la familia con la escuela, y en especial a las familias de mayor riesgo (Wolke y Samara, 2004). En estos programas de intervención es preciso trabajar fundamentalmente el que los padres aprendan a intermediar de manera acertada en los conflictos de sus hijos (Díaz-Aguado, 2006), aunque para ello tienen que aprender primero a solucionar de forma asertiva sus propios conflictos.

Respecto al segundo objetivo también vemos que la violencia de los padres a las madres aumenta las actitudes agresivas de los hijos. En este sentido, contra la violencia machista no sólo hay que trabajar actitudes negativas en los

hombres, sino concienciar socialmente a todas las personas a través de los medios de comunicación y de programas educativos en todos los ámbitos (Díaz-Aguado, 2009). A través del Observatorio de la Violencia de Género (s.f), se han promovido folletos informativos y charlas que se imparten en varios centros de la mayoría de las comunidades autónomas españolas. Es preciso crear más programas de capacitación para educadores en los que se trabaje formación sexual equitativa y se enseñe a resolver conflictos de forma alternativa a la violencia; además de otros más específicos dentro del hogar que enseñen habilidades sociales y de comunicación dirigidos a familias en situación de riesgo (Gracia y Musitu, 2000; Landero, González, Estrada y Musitu, 2009).

Y respondiendo al tercer objetivo, vemos que la edad influye en el comportamiento de los alumnos y en su mayor o menos participación de actos agresivos en la escuela. Los adolescentes están muy sensibles y han aprendido a ver el mundo de forma abstracta pero todavía inestable (Elkind, 1967), por lo que cualquier perturbación pasajera, bien personal o social, tiene una repercusión psicológica mayor que en otros momentos de su vida. También se ha visto que las chicas acosan menos que los chicos y su comportamiento es menos agresivo que el de los chicos, por lo menos de forma manifiesta. En este sentido, Díaz-Aguado y Martínez Arias (2008) entrevistaron a familias y a sus hijos adolescentes, y la mayoría respondieron que sigue habiendo límites sociales que impiden a los hombres demostrar sus emociones, lo que puede hacerles descargar su ira de forma más manifiesta que las chicas. Además según García Pérez *et al.*, (2010) se siguen mostrando grandes déficits de relación integrada entre ambos sexos, por lo que deberíamos reflexionar sobre la acuciante necesidad de incentivar programas de educación para la igualdad a todos los niveles en la época de la adolescencia, en la misma línea que muestra Díaz-Aguado (2009).

Referencias

- Boletín Oficial del Estado (2004). Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de protección integral contra la violencia de género, número 313, de 29 de diciembre del 2004.
- Brody, G.H. (2004). Siblings' direct and indirect contributions to child development. *Current directions in psychological science*, 13, 124-126.
- Consejería de Igualdad y Bienestar Social (2011, 21 de noviembre). Datos estadísticos de víctimas de violencia género. Junta de Andalucía. Disponible http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocialigualdadybienestarsocial/export/Violencia_Genero/HTML/Estadisticas/2011/Datos_Ministerio_Igualdad_2011.pdf. [Consultado el 24 de diciembre de 2011].
- Consejo de Europa (2002). *Local partnerships for preventing and combating violence at school. Declaración final*. Estrasburgo.
- Criss, M. M. y Shaw, D.S. (2005). Sibling relationships as contexts for delinquency. Training in low-income families. *Journal of family psychology*, 19, 592-600.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Programas dirigidos a la familia, en A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela*, (pp. 215-239). Barcelona: Ariel.
- Díaz-Aguado, M.J. (2007). La educación como herramienta contra la violencia. En Sabucedo y Sanmartín (Eds.) *Los escenarios de la violencia*, (pp. 61-80). Barcelona: Ariel.
- Díaz-Aguado, M. J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de estudios de juventud*, 86, 31-46.
- Díaz-Aguado, M.J. y Martínez-Arias, R. (2008). *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación. Cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia. Avance de resultados del estudio*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2002). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 38, 1025-34.
- Fernández, I. (coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Ferrer, V. y Bosch, F. (2005). Características de los hombres violentos en el hogar: estudio de una muestra española a partir de los informes de sus parejas. *Anuario de psicología*, 36 (2), 159-179.
- García Pérez, R.; Rebollo Catalán, M.A; Buzón García, O.; González-Piñal, R; Barragán Sánchez, R y Ruíz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de investigación educativa*, 28 (1), 217-232.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Madrid: Paidós.
- Hoffman, J. y Lippitt, R. (1960): The measurement of a family life variables. En P. Mussen (Eds.) *Handbook of research methods in child development* (pp. 517-557). Wiley: New York.

- Landero, R.; González, M.T.; Estrada, B. y Musitu, G. (2009). *Estilos parentales y otros temas en la relación de padres y adolescentes*. México: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Light, P. (1979). *The development of social sensitivity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowe, D. y Dixon, M. (1995). Conflict between sibling. Uhlinger, C y Shartup, W.W. (Eds.) *Conflict in child and adolescent development* (pp. 242-267). Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Martínez González, R.A. (2007). *Programa guía para el desarrollo de habilidades y competencias parentales*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Menesini, E.; Camodeca, M. y Nocentini, A. (2006). Bullying entre hermanos, en R. Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 165-183). Madrid: Alianza.
- Musitu, G.; Buelga, S. y Lila, M. S. (1994). Teoría de sistemas. En Musitu, G. y P. Allat *Psicosociología de la familia* (pp. 47-79). Valencia: Albatros.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Observatorio de la Violencia de Género (s.f). Disponible en <http://www.observatorioviolencia.org/> [Consultado el 4 de agosto de 2010].
- Ochaita, E.; Espinosa, M. A. y García, R. (2009). El derecho a la infancia: la situación de las niñas en el mundo. Logros y avances. En E. Molina y N. San Miguel (Eds.) *Buenas prácticas en los derechos humanos de las mujeres. África y América Latina* (pp. 47-84). Madrid: UAM.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE).
- Ortega-Rivera, J; Sánchez, V. y Ortega, R. (2010). Violencia sexual y cortejo juvenil, en R Ortega (coord.) *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar*, (pp. 211-229). Madrid: Alianza.
- Richmond M.K; Stoker, C.M. y Riennks, S.L. (2005). Longitudinal associations between sibling relationship quality, parental differential treatment and children's adjustment. *Journal of family psychology*, 19, 550-559.
- Ripoll, K; Carrillo, S. y Castro, J.A. (2009). Relación entre hermanos y ajuste psicológico en adolescentes. Los efectos de la calidad de la relación padres-hijos. *Avances en psicología latinoamericana*, 27(1), 125-142.
- Rivero, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje. Valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario de psicología*, 57, 45-64.
- Rodríguez, I; Gaxiola Romero, J. y Frías Armenta, M (2003). Efectos conductuales y sociales de la violencia familiar en niños mexicanos. *Revista de psicología*, 21(1), 41-69.
- Rodríguez, I; Gaxiola, J y Frías, M (2003). Efectos conductuales y sociales de la violencia familiar en niños mexicanos. *Revista de psicología*, 21(1), 41-69.
- Santrock, J.; Readdick, C. y Pollard, L. (1980). Social comparison processes in sibling and peer relations. *Jour. gen. psychol*, 137, 91-107.
- Smith, P.K. (2006). Factores de riesgo familiares, en A. Serrano *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 135-157). Barcelona: Ariel.
- Steinberg, L. y Silverberg, S. B. (1986). The Vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence. *Child development*, 57, 854-851.
- Vallejo, I. (1999). Violencia contra los niños. Víctimas sin mayoría de edad. *Entorno social*, 28, 16-18.
- Vasta, R.; Haith, M.M. y Miller, S.A. (2008). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.
- Wolke, D. y Samara, M.M. (2004). Bullied by siblings: associations with peer victimisation and behaviour problems in Israeli secondary school children. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45, 1015-1029.

**INTELIGENCIA EMOCIONAL, VALORES
Y CREATIVIDAD**

Relación entre la Inteligencia Emocional del profesorado y su percepción de la Convivencia Escolar

Paola Natalia Alcaraz Sánchez, Verónica Domenech Lillo y Cristina Morote Pérez
Universidad de Almería (España)

Desde la existencia del ser humano, las emociones y los efectos que estas producen, han sido las principales fuentes de alimentación de toda acción o reacción ante cualquier situación y circunstancia.

El apego infantil es un vínculo emocional específico que adquiere cualquier ser humano con su figura de apego (madre, cuidador, etc). Este fuerte vínculo proporciona al infante desde su nacimiento una seguridad y estabilidad emocional, que le capacita para el desarrollo de habilidades psicológicas y sociales (Bowlby, 1988). Ante un apego seguro el bebé se sentirá protegido, seguro, reforzado, tranquilo y aceptado incondicionalmente, pero existe también el apego evitativo o desorganizado (Mahler, 1968) en el que un niño o niña reacciona ante la vida con rechazos, inseguridades y con mayor nivel de desconfianza.

Cada individuo se integra en el Sistema Educativo bajo unas experiencias y circunstancias personales, por lo que aparece la necesidad de la labor del docente como orientador emocional.

En ocasiones puede ser complicado establecer unas normas uniformes en el aula, puesto que algunos sujetos presentan grandes diferencias entre lo conocido y lo nuevo que se les pide integrar. Es entonces cuando pueden revelarse, sentirse incomprendidos o agredir sintiéndose desplazados del grupo. Buscan un rol en el que se sienten reconocidos por los motivos que fueren y en la mayoría de las ocasiones responden a conductas disruptivas para el aula.

Es importante por lo tanto tener en cuenta las emociones y sus consecuencias, tanto de aquellas negativas -para Bisquerra (2000) la ira, la ansiedad, el miedo, la tristeza, el rechazo y la vergüenza- como de aquellas positivas -para Fredrickson (1998) la alegría, el interés, el amor y la satisfacción-.

Sobre todo, poder educar esas emociones en los alumnos debe suponer para el docente tener un autocontrol de las propias, que le posibilite para ese difícil compromiso. Es decir, el docente tiene que ser hábil emocionalmente (Vallés, 2001), para desarrollar habilidades, actitudes o competencias sobre los que mejorar su relación con los alumnos (entenderlos, conocerlos y enseñarles mejor y a medida de cada uno), y a su vez que sus alumnos desarrollen destrezas para poder empatizar de la misma forma, así enfrentarse mejor al mundo que les rodea comprendiendo y dominando las habilidades emocionales.

Esto da lugar el concepto de Inteligencia Emocional, introducido por Salovey y Mayer (1990), y publicado más adelante por Goleman (1995). Su propuesta es la Inteligencia Emocional, como *habilidad que se ha de poseer para llegar a percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, es la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual* (pp.185).

La convivencia escolar se ve fuertemente afectada en función de los niveles de inteligencia emocional que el docente posea y cómo controle y enseñe las emociones dentro del marco educativo (Bisquerra, 2003). Si esto no ocurre, las consecuencias se ven focalizadas en la mala convivencia y en incidentes violentos en el aula, alcanzando valores del 40% de incidencia; (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Serrano e Iborra, 2005; Avilés y Monjas, 2005; Piñuel y Oñate, 2005). Olweus (1993) puso en evidencia características de escolares agresivos, como son la impulsividad, la necesidad de dominar, y la falta de empatía por sus víctimas.

Otros autores (Henley y Long, 1999; Díaz-Aguado, 2004; Avilés y Monjas, 2005; Stassen, 2007), mostraron que el déficit de dos cualidades de la IE (empatía y autocontrol) se relacionan con individuos violentos. Componentes de la IE como la “regulación de las emociones” también se vincula con mejores relaciones sociales, de pareja y sensibilidad social (Lopes *et al*, 2003). La autoestima, el liderazgo (correlacionando de forma positiva); y la ansiedad social (de forma negativa), también están influidas por la IE (Barling, Slater y Kelloway, 2000).

Los comportamientos no adaptativos (absentismo, expulsiones, mala conducta...) pueden ser prevenidos con el trabajo de la IE (Petrides, Fredrickson y Furnham, 2004); e incluso se relaciona con el rendimiento académico (Ashknasy y Dasborough, 2003); (Barchard, 2003); (Brackett, Mayer y Warner, 2004)

También la falta de IE correlaciona con el maltrato entre compañeros, el consumo de sustancias (tabaco, drogas) y la violencia (Rubin, 1999; Trinidad y Johnson, 2002). Mientras que a nivel positivo correlaciona con elevados

niveles de ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) y el dominio del estrés (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Estudios sobre la Inteligencia Emocional, demuestran que es importante que los docentes posean esta habilidad, basándose en dos motivos: el primero por la importancia de las aulas como contexto de aprendizaje socio-emocional; el segundo, porque niveles elevados de IE permiten afrontar mejor a los docentes situaciones laborales de estrés (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Resulta relevante para el docente la relación de IE y convivencia escolar en su aula, puesto que desde hace ya bastante tiempo se vienen dando casos de agotamiento, desmotivación, frustración y “estar quemado” o síndrome de “Burnout” (Durán, Extremera y Rey, 2001).

Estudios como los de Mearns y Cain (2003) muestran que los docentes que se perciben a sí mismos como poseedores de un grado importante de habilidad para regular sus emociones, era más capaces de desarrollar estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el marco escolar, disfrutando de mayor realización personal y menores consecuencias negativas de estrés.

En base a estas investigaciones empíricas sobre los conceptos clave de Emoción, Inteligencia Emocional y Convivencia Escolar, se plantea el objetivo de analizar la relación que existe entre Inteligencia Emocional en docentes y la percepción de estos sobre la Convivencia Escolar, es decir, si existen diferencias significativas entre los componentes que constituyen la Inteligencia Emocional (atención, claridad y reparación), y la percepción que los mismos docentes evaluados perciben del clima de convivencia que existe en sus aulas.

Método

Participantes

Se ha seleccionado una muestra de N= 9 sujetos de los cuales 9 son mujeres.

La muestra pertenece a los 9 docentes del ciclo educativo de Educación Infantil, nivel 3 años, nivel 4 años y nivel 5 años.

Las edades de las docentes que forman la muestra van desde un valor mínimo de 24 años hasta un máximo de 50 años, por lo que la muestra tiene una edad media de 38,44 años (DT= 8,338).

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos para la edad de la muestra

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|------|---|--------|--------|-------|------------|
| Edad | 9 | 24 | 50 | 38,44 | 8,338 |

Se organizan los sujetos por grupos de edad estando el 11,1% de los mismos entre los 21-25 años de edad, el 11,1% se encuentra entre los 26-30 años de edad, el 11,1% se encuentra entre los 31-35 años, el 22,2% entre los 36-40 años, el 22,2% entre los 41-45 años de edad, y el 22,2% entre los 46 y los 50 años de edad.

Tabla 2. Tabla de contingencia para recuento y porcentaje de edad por intervalos de la muestra

| | 21-25 años | 26-30 años | 31-35 años | 36-40 años | 41-45 años | 46-50 años | Total |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------|
| N | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 9 |
| % | 11,1% | 11,1% | 11,1% | 22,2% | 22,2% | 22,2% | 100,0% |

La muestra presenta un mínimo de 2 años de experiencia frente a un máximo de 25 años de experiencia, con una media de 12,56 años de experiencia de toda la muestra (DT= 8,472).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos para años de experiencia docente de la muestra

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|-----------------------------|---|--------|--------|-------|------------|
| Años de experiencia docente | 9 | 2 | 25 | 12,56 | 8,472 |

Instrumento

La investigación se ha llevado a cabo a través de un cuestionario de habilidad Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey *et al.*, 1995). Originalmente contiene 48 ítems, pero se realizó una versión española (Fernández-Berrocal *et al.*, 1998) formada por 24 ítems que es el que se ha realizado para este trabajo. Es un cuestionario creado a fin de medir algunas tendencias de comportamientos y percepciones sobre las capacidades que las personas tienen de sí mismos. Son tres componentes de medida los que conforman al cuestionario: la atención a las propias emociones, la claridad con la que se perciben las emociones o la reparación de los estados emocionales.

Para evaluar la percepción del docente respecto a la Convivencia Escolar se ha empleado un cuestionario para profesores (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 2007) realizado para un Proyecto de Investigación sobre Intimidación y Maltrato entre Escolares de la Universidad de Sevilla.

Procedimiento

Se informó e instruyó a la coordinadora de ciclo para que comunicara el objetivo de la investigación y el procedimiento, así como el uso de los datos al resto de sujetos participantes, y se solicitaron los permisos correspondientes. Además se garantizó la confidencialidad de los datos a los sujetos participantes.

Se ha utilizado el programa de estadística SPSS para extraer los resultados de la investigación. Las pruebas realizadas a través de este programa, han sido Estadísticos Descriptivos; Frecuencia; Tabla de Contingencia; Prueba *t* para muestras independientes y ANOVA; las cuales han permitido procesar la información recogida y obtener los resultados de la investigación.

Resultados

Tabla 4. Estadísticos descriptivos para los valores medios en tres componentes de la IE, en el profesorado de la muestra

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|--|---|--------|--------|-------|------------|
| Componente Atención Emocional | 9 | 21 | 32 | 25,33 | 3,536 |
| Componente Claridad Emocional | 9 | 21 | 33 | 26,33 | 4,664 |
| Componente Reparación de las emociones | 9 | 21 | 33 | 26,00 | 3,742 |

Tabla 5. Estadísticos descriptivos para los valores medios de los ítems del TMMS-24

| | Media | Desviación típ. |
|--|-------|-----------------|
| Presto mucha atención a los sentimientos | 3,33 | ,500 |
| Normalmente me preocupo mucho por lo que siento | 3,67 | 1,000 |
| Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones | 3,67 | ,500 |
| Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo | 3,33 | 1,225 |
| Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos | 2,89 | 1,167 |
| Pienso en mi estado de ánimo constantemente | 2,67 | 1,414 |
| A menudo pienso en mis sentimientos | 3,00 | 1,225 |
| Presto mucha atención a cómo me siento | 3,33 | 1,225 |
| Tengo claros mis sentimientos | 3,67 | 1,225 |
| Frecuentemente puedo definir mis sentimientos | 3,00 | 1,414 |
| Casi siempre sé como me siento | 3,11 | 1,537 |
| Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas | 3,11 | 1,453 |
| A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones | 3,33 | 1,225 |
| Siempre puedo decir como me siento | 3,56 | ,882 |
| A veces puedo decir cuáles son mis emociones | 3,22 | ,972 |
| Puedo llegar a comprender mis sentimientos | 3,33 | 1,225 |
| Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista | 2,89 | 1,167 |
| Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables | 3,11 | ,928 |
| Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida | 3,56 | 1,333 |
| Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal | 3,22 | ,833 |
| Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme | 2,78 | 1,202 |
| Me preocupo por tener un buen estado de ánimo | 3,22 | ,833 |
| Tengo mucha energía cuando me siento feliz | 3,67 | 1,414 |
| Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo | 3,56 | ,726 |

Se observa que el componente que más puntuación ha recibido ha sido el componente Claridad Emocional con una media de 26,33 (D.T.= 4,664). Con escasa diferencia se encuentra el componente Reparación de las emociones con una media de 26,00 (DT= 3,742), que recibe un mínimo de 21 y un máximo de 33 al igual que sucede con el componente anterior. En el componente Atención Emocional, sin recibir resultados muy diferentes a los anteriores componentes, recoge un mínimo de 21 y un máximo de 32 con una media de 25,33 (DT= 3,536).

Se ve por lo tanto que los valores medios de los tres componentes oscilan entre las mismas valoraciones.

Todos los valores contestados por los sujetos en el cuestionario se encuentran entre 2'78 y 3'67, lo que corresponde con respuestas de la escala Likert a "Bastante de Acuerdo". Los más valorados son los ítems 2, 3, 9 y 23 (3,67 de media para los cuatro), siendo el ítem 3 (DT= 0'5) el que presenta unas respuestas más regulares.

Tabla 6. Prueba *t* para muestras independientes. Relación entre los intervalos de edad de la muestra con los valores medios de cada componente de la IE

| Factor TMMS-24 | Edad ≥ 40 años | | | Edad < 40 años | | | t | Sig. |
|-----------------------------|----------------|-------|-------|----------------|-------|-------|------------|------|
| | N | Media | DT | N | Media | DT | | |
| Atención Emocional | 5 | 25,00 | 3,000 | 4 | 25,75 | 4,573 | -,298 | ,775 |
| Claridad Emocional | 5 | 23,20 | 2,490 | 4 | 30,25 | 3,594 | -3,488(**) | ,01 |
| Reparación de las Emociones | 5 | 24,00 | 1,871 | 4 | 28,50 | 4,203 | -2,168 | ,067 |

** La diferencia es significativa al nivel 0.01.

La prueba *t* muestra que existen diferencias significativas en el componente Claridad Emocional, al obtener una Sig. (bilateral) de 0'010, lo que demuestra que los docentes menores de 40 años presentan una mayor comprensión de sus estados emocionales que los docentes iguales o mayores de 40 años de edad.

En el componente Reparación Emocional, la media es de 24 para los docentes de 40 años y mayores a esta edad; mientras que es de 28'50 para los docentes de menos de 40 años. La prueba *t*, muestra que no existen diferencias significativas en este componente.

Tabla 7. Prueba *t* para muestras independientes. El propio profesor es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado

| Factor TMMS-24 | El propio profesor es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado | | | | | | T | Sig. |
|-----------------------------|---|-------|-------|----|-------|-------|-----------|------|
| | SÍ | | | NO | | | | |
| | N | Media | DT | N | Media | DT | | |
| Atención Emocional | 3 | 27,00 | 4,359 | 5 | 24,40 | 3,507 | -,934 | ,386 |
| Claridad Emocional | 3 | 30,67 | 3,215 | 5 | 22,80 | 1,789 | -4,561(*) | ,004 |
| Reparación de las Emociones | 3 | 27,33 | 6,028 | 5 | 25,80 | 2,490 | -,521 | ,621 |

*La diferencia es significativa al nivel 0.05.

Sí existen diferencias significativas.

Los sujetos que responden Sí a que "El propio profesor es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado", tienen unos valores medios de 27'00 en Atención Emocional; de 30'67 en Claridad Emocional y de 27'33 en Reparación de las Emociones. Mientras que los sujetos que respondieron que No, presentan valores de 24'40; 22'80; y 25'80, respectivamente.

Es en el componente Claridad Emocional donde existen diferencias significativas, al mostrar una Sig. (bilateral) de 0'004. Por lo tanto aquellos sujetos de la muestra que responden que Sí a este ítem tienen en común una mejor comprensión de sus emociones compartiendo una media de 30,67 (alta) en este componente. En cambio ocurre de forma inversa en aquellos sujetos que han contestado que No, ya que comparten una media baja respecto a los otros sujetos, con un 22,80.

Tabla 8. Prueba *t* para muestras independientes. Para eliminar los problemas de violencia entre compañeros que se producen en la escuela, hay que implicar a las familias

| Factor TMMS-24 | Para eliminar los problemas de violencia entre compañeros que se producen en la escuela, hay que implicar a las familias | | | | | | T | Sig. |
|-----------------------------|--|-------|-------|----|-------|-------|--------|------|
| | SÍ | | | NO | | | | |
| | N | Media | DT | N | Media | DT | | |
| Atención Emocional | 7 | 24,86 | 3,532 | 2 | 27,00 | 4,243 | ,734 | ,487 |
| Claridad Emocional | 7 | 27,86 | 4,100 | 2 | 21,00 | ,000 | -2,253 | ,059 |
| Reparación de las Emociones | 7 | 26,14 | 4,298 | 2 | 25,50 | ,707 | -,201 | ,846 |

Los sujetos que responden Sí a que “Para eliminar los problemas de violencia entre compañeros que se producen en la escuela, hay que implicar a las familias”, tienen unos valores medios de 24’86 en Atención Emocional; de 27’86 en Claridad Emocional y de 26’14 en Reparación de las Emociones. Mientras que los sujetos que respondieron que No, presentan valores de 27’00; 21’00; y 25’50, respectivamente.

Es en el componente Claridad Emocional donde los valores obtenidos difieren bastante uno frente al otro, de tal modo que aquellos sujetos que han contestado afirmativamente a la cuestión, presentan un alto nivel de comprensión emocional -27,86-, frente a los que responden negativamente que presentan menor nivel de comprensión de las emociones -21,00-.

Discusión

En este estudio se ha comprobado que los valores medios de los tres componentes, Atención, Claridad y Reparación emocional, son similares. Los valores medios de estos oscilan entre el 25,33 y el 26,33. Estas medias obtenidas son similares a otros estudios realizados (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

Los niveles más elevados en la contestación a los ítems del cuestionario TMMS-24 se encuentran enmarcados en el componente Claridad Emocional. Los ítems relacionados con el componente Reparación de las emociones y con el componente Atención Emocional, recogen altas puntuaciones con un valor medio aproximado al “3” (escala Likert, “*bastante de acuerdo*”), pero a diferencia del componente Claridad Emocional, estos muestran también respuestas con valores inferiores al “3”. Datos que se asemejan a estudios anteriores en los que el componente que recogía mayor nivel era el componente Claridad emocional (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

No todos los componentes del cuestionario TMMS-24 difieren significativamente en relación con la edad docente, puesto que se contempla que solamente se produce en el componente Claridad un valor significativo de 0,010, lo que demuestra que los docentes menores de 40 años presentan una mayor comprensión de sus emociones que los docentes iguales o mayores de 40 años, como apoya otro estudio realizado por Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006).

Para cotejar el objetivo del estudio se ha seleccionado una serie de ítems del cuestionario de Convivencia Escolar relacionándolos con los componentes de la IE, pero sólo dos de los resultados han salido significativos; se afirma que los sujetos que han considerado que “El propio profesor es ataque del alumnado” presentan una mejor comprensión de sus emociones teniendo en común una media de 30,67 (alta) en el componente Claridad Emocional; y aquellos sujetos que consideran que “Para eliminar los problemas de convivencia escolar hay que implicar a las familias” presentan alto nivel en la comprensión de sus emociones (27,86).

No se puede afirmar con rotundidad por lo tanto, que exista una relación evidente entre los componentes de la IE y la percepción de los docentes respecto a la convivencia escolar de su aula, pero sí que se ve influenciada.

A pesar de no haber salido reflejado en los datos de esta investigación, el componente Reparación de las Emociones resulta muy importante en el papel docente como ya en estudios realizados por Mearns y Cain (2003) se contempla; los docentes que se consideran con altos niveles de Reparación de las emociones luego responden mejor a situaciones estresantes en el marco escolar y desarrollan estrategias para enfrentarse a cualquier situación adversa como puede ser de convivencia en el aula. Los sujetos con alta Claridad y Reparación emocional emplean estrategias de afrontamiento a los problemas (Augusto, López y Pulido, 2011).

En general la capacidad de atender, comprender y reparar las emociones son determinantes para todo ser humano como bien afirman Martorell, González, Rasal y Estellés (2009) en su estudio acerca de la relación entre estos componentes y la agresividad en estudiantes. Sujetos con alta IE realizan un afrontamiento activo de las situaciones estresantes y presenta un mejor bienestar (Rey y Extremera, 2011).

Con estos estudios se puede comprobar que desarrollada la IE los resultados obtenidos para la convivencia escolar serán mucho mejores.

Referencias

- Ashknasy, N. M. y Dasborough, M. T. (2003). Emotional Awareness and Emotional Intelligence in Leadership Teaching. *Journal of Education for Business*, 79, 18-22.
- Augoto, J.M., López, E. y Publicado, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al esters en profesores de enseñanza primaria. *Psicología Social*, 26 (3), 413-425.
- Avilés, J. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI: Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales. *Anales de Psicología*, 21 (1), 27-41.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Barling, J., Slater, F. y Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence. *Leadership and Organization Development Journal*, 21, 157-162.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional. En la educación formal y no formal. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Tavistock professional book. London: Routledge.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D. y Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relacion to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Durán, A. y Extremera, N. Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Fernández- Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2 (3), 300-319.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Henley, M. y Long, N.J. (1999). Teaching emotional intelligence to impulsive- aggressive youth. *Reclaiming Children and youth*, 7 (4), 224-229.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- Mahler, M.S. (1968). *On Human Symbiosis and the Vicissitudes of Individuation*. New York: International Universities Press.
- Martorell, M.C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European journal of education and psychology*, 2 (1), 69-78.
- Mearns, J. y Cains, J.E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do?* Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: "Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller"*. Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo. Madrid.
- Rey, L. y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Psicología Social*, 26 (3), 401-412.
- Rubin, M.M. (1999). Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents. Tesis doctoral no publicada. Immaculata College, Inmaculata, PA: Estados Unidos.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Helath*, 17, 611-627.

- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goeprint.
- Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Trinidad, D.R. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences* 32 (1), 95-105.
- Vallés, A. (2001). *La inteligencia emocional y sus habilidades*. *Bases Neuroanatómicas*. III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. (pp.21-45). Una brújula para el siglo XXI.

Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria

Ángela Díaz Herrero y Cecilia Ruiz Esteban
Universidad de Murcia (España)

En la actualidad existen un número importante de trabajos que ponen de manifiesto la existencia de una relación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje, especialmente, cognitivas y de autorregulación (e.g., Archer, 1994; Elliot y McGregor, 1999; Elliot, McGregor, y Gable, 1999; Greene y Miller, 1996; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993). De hecho, aquellos estudiantes que valoran el aprendizaje y tienen intención de aprender y mejorar sus competencias suelen utilizar estrategias de aprendizaje profundo (Suárez, Cabanach y Valle, 2001; Valle et al, 2003a, 2003b). Además, estos estudiantes se implican más en la autorregulación de su aprendizaje (Pintrich y De Groot, 1990), realizan mayor esfuerzo por aprender y tienen un mayor control de la comprensión dándose cuenta de lo que están aprendiendo y de lo que no (Middleton y Midgley, 1997). Por otra parte, los estudiantes que persiguen metas de aprendizaje persisten mucho más tiempo cuando se encuentran con dificultades, se enfrentan con mayor interés a tareas difíciles y desafiantes, usan más estrategias de procesamiento profundo, están más motivados intrínsecamente y se sienten bien con el trabajo académico.

Por el contrario, en la mayor parte de los trabajos realizados con el fin de conocer la relación entre metas y procesos de aprendizaje, (e.g. Archer, 1994; Dupeyrant y Mariné, 2005; Meece Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nicholls, Pastashnick y Nolen, 1985), las metas de evitación del trabajo mantienen relaciones negativas con el uso de estrategias de procesamiento profundas y positivas, o ausencia de relación, con el uso de estrategias de procesamiento superficiales. Los resultados de algunos trabajos indican que las metas de rendimiento se relacionan con el uso de distintas estrategias bajo ciertas condiciones (e.g., Greene y Miller, 1996), mientras que en otros estudios simplemente no se han encontrado evidencias claras que vinculen la adopción de metas de rendimiento y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación (e.g., Archer, 1994; Pintrich y García, 1991).

A este respecto, algunos trabajos sugieren que el componente de evitación de las metas de rendimiento no parece estar relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje (e.g., Middleton y Midgley, 1997). De hecho, las metas de evitación del rendimiento suelen estar asociadas normalmente con un patrón negativo de creencias motivacionales y de conductas (Urdan y Schoenfelder, 2006). Así, los estudiantes que optan por este tipo de metas suelen dejar de persistir cuando se enfrentan con trabajos difíciles o cuando fracasan en una tarea, utilizan estrategias de procesamiento superficial y recurren con mucha frecuencia al uso de estrategias motivacionales de autoprotección. No obstante, las consecuencias de optar por metas de aproximación al rendimiento no parecen estar tan claras.

Tal como plantea Brophy (2005), se necesita más investigación que aclare el papel de las metas de rendimiento en el aprendizaje y el logro académico, dado que aunque teóricamente se asume que la adopción de este tipo de metas conduce a un nivel bajo y superficial de aprendizaje, a nivel práctico, sin embargo, los investigadores suelen finalizar recomendando a los profesionales de la educación que se diseñen clases que promuevan los dos tipos de metas, ya que esta combinación es la que mejores resultados aporta.

El objetivo de este trabajo es analizar, a nivel exploratorio, la relación entre la orientación hacia las metas y las estrategias de aprendizaje de estudiantes de educación secundaria obligatoria (E.S.O.), entendiendo por metas de aprendizaje la tendencia de los estudiantes por aprender con el propósito de adquirir conocimientos y aumentar su competencia, no incluyendo medidas de motivación extrínseca tales como las metas de logro (o tendencia de los estudiantes por aprender con la intención de obtener buenas notas en los exámenes y avanzar en los estudios) y las metas de refuerzo social (o tendencia de los estudiantes por aprender para obtener juicios de aprobación y evitar el rechazo de padres y profesores).

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 88 estudiantes (49 chicos y 39 chicas) de edades comprendidas entre 13 y 18 años ($M= 14.74$; $DT= 1.352$) que asistían al I.E.S. Juan Carlos I de Murcia. La distribución de la muestra por curso académico fue la siguiente: 20 (2º de ESO), 31 (3º de ESO) y 37 (Bachillerato). Todos ellos pertenecían a familias de nivel socioeconómico y cultural medio.

Instrumentos

Inventario de Habilidades para el Aprendizaje y los Estudios (LASSI; *Learning and Studies Skills Inventory*; Weinstein y Palmer, 2002).

El LASSI es un instrumento compuesto por 76 ítems agrupados en diez subescalas que evalúan un conjunto de estrategias y habilidades que desarrollan los estudiantes en contextos académicos. La respuesta a cada uno de los ítems se realiza a partir de una escala de 5 puntos que oscila entre 1 (No me describe en absoluto) y 5 (Me describe mucho).

Las subescalas que evalúa esta medida de autoinforme son: *Actitud, Motivación, Administración del Tiempo, Ansiedad, Concentración, Procesamiento de la Información, Selección de Ideas Principales, Ayudas al Estudio, Autoevaluación y Estrategias de Preparación de Exámenes*.

La fiabilidad del instrumento ha sido confirmada por los autores originales (Weinstein y Palmer, 2002) y en población española (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, y García, 1998).

Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas (CEMA; *Achievement Goal Tendencies Questionnaire* AGTQ; Hayamizu y Weiner, 1991).

El CEMA es un autoinforme compuesto por 20 ítems diseñado para medir tres tendencias u orientaciones de metas, identificadas mediante análisis factorial: (a) *Metas de Aprendizaje* (MA), indican la tendencia de los estudiantes por aprender con el propósito de adquirir conocimientos y aumentar su competencia; (b) *Metas de Logro* (ML), reflejan la tendencia de los estudiantes por aprender con la intención de obtener buenas notas en los exámenes y avanzar en los estudios; y (c) *Metas de Refuerzo Social* (MRS), indican la tendencia de los estudiantes por aprender para obtener juicios de aprobación y evitar el rechazo de padres y profesores. Cada ítem se responde mediante una escala de 5 puntos (1 = nunca; 5 = siempre).

Las propiedades psicométricas del CEMA han sido analizadas en estudiantes españoles de educación primaria, secundaria y educación superior (González-Pienda et al., 2000; Inglés, García-Fernández, Castejón, Valle, Delgado y Marzo, 2009; Navas, González y Torregrosa, 2002; Valle, González-Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997), hallándose niveles aceptables de fiabilidad y validez de constructo.

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron de forma colectiva, voluntaria y anónima en el aula. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de la prueba para proporcionar ayuda si era necesaria y verificar la cumplimentación independiente por parte de los participantes.

Para el tratamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS v.19.

Análisis estadísticos

Los datos fueron sometidos a correlaciones de Pearson mediante el paquete estadístico informatizado SPSS (versión 19.0) para Windows.

Resultados

Para comprobar el objetivo de este trabajo efectuamos correlaciones de Pearson entre las subescalas del LASSI y las subescalas de *Metas de Aprendizaje* (MA), *Metas de Logro* (ML) y *Metas de Refuerzo Social* (MRS) del CEMA (véase Tabla 1). Este análisis mostró correlaciones significativas de signo positivo entre la subescala de *Metas de Aprendizaje* y las subescalas de *Actitud, Motivación, Concentración, Procesamiento de la Información, Autoevaluación y Estrategias de Preparación de Exámenes*. Así pues, los estudiantes cuya meta es aprender para adquirir conocimientos y aumentar su competencia eran alumnos que manifestaban interés y motivación hacia el estudio, concentración en tareas académicas, habilidades de elaboración y organización de la información, altos niveles de concentración, capacidad para la autoevaluación y estrategias para preparar y enfrentarse a las situaciones de evaluación.

En cuanto a la subescala de *Metas de Logro*, la única variable del LASSI que mostró una relación con este tipo de meta académica fue *Actitud*. Según nuestros datos, los estudiantes cuyo objetivo era obtener buenas calificaciones en los exámenes y avanzar en los estudios eran alumnos que mostraban interés y buena disposición hacia los estudios y consideraban importante obtener éxito académico para lograr sus objetivos en la vida. Mientras que los estudiantes cuyo objetivo era obtener buenas calificaciones en los exámenes y avanzar en los estudios eran alumnos que mostraban interés y buena disposición hacia los estudios y consideraban importante obtener éxito académico para lograr sus objetivos en la vida.

Por último y en relación a la subescala de *Metas de Refuerzo Social*, no se hallaron relaciones significativas con ninguna de las subescalas del LASSI.

Tabla 1. Correlaciones entre las subescalas del LASSI y los factores de Metas de Aprendizaje (MA), Metas de Logro (ML) y Metas de Refuerzo Social (MRS) del CEMA

| | CEMA | | |
|----------------------------------|--------|-------|-------|
| | MA | ML | MRS |
| LASSI | | | |
| Actitud | .313** | .232* | -.143 |
| Motivación | .279** | .154 | .006 |
| Administración tiempo | -.039 | -.092 | .004 |
| Ansiedad | .047 | .070 | -.164 |
| Concentración | .357** | .137 | -.051 |
| Procesamiento información | .287** | -.031 | .016 |
| Selección ideas principales | .208 | -.186 | -.136 |
| Ayudas al estudio | .076 | .140 | .177 |
| Autoevaluación | .280** | .067 | .062 |
| Estrategias preparación exámenes | .239* | .103 | -.124 |

*p ≤ .05, **p ≤ .01

Conclusiones

A nivel exploratorio nuestro estudio pretendía establecer si existe relación entre las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en estudiantes murcianos de 3º de la E.S.O. Así, nuestros datos señalan que los estudiantes cuya meta es aprender para adquirir conocimientos y aumentar su competencia (es decir aquellos con *Metas de Aprendizaje*) son alumnos que manifestaban interés y motivación hacia el estudio, concentración en tareas académicas, habilidades de elaboración y organización de la información, altos niveles de concentración, capacidad para la autoevaluación y estrategias para preparar y enfrentarse a las situaciones de evaluación. Mientras que los estudiantes cuyo objetivo era obtener buenas calificaciones en los exámenes y avanzar en los estudios (*Metas de logro*) eran alumnos que mostraban interés y buena disposición hacia los estudios y consideraban importante obtener éxito académico para lograr sus objetivos en la vida.

De este modo, los resultados encontrados con respecto a las metas de aproximación al rendimiento (metas de logro) son similares a los de aquellos trabajos que no han encontrado relación entre este tipo de metas y el uso de estrategias de procesamiento profundo (e.g. Elliot et al., 1999; Elliot y MacGregor, 2001).

Estos datos indican la adecuación de acometer estudios más representativos que nos permitan avanzar en la capacidad predictiva de las estrategias utilizadas sobre la motivación que presenta el estudiante en términos de metas de aprendizaje, logro y refuerzo social.

Sin embargo, el uso del CEMA como medida de las metas académicas presenta problemas que deberían intentarse paliarse en otros estudios ya que no tiene en cuenta la naturaleza bidimensional de las metas de aprendizaje (Pintrich, 2000, 2003), es decir, no distingue entre metas de aproximación al aprendizaje (o tendencia a aprender y comprender usando criterios de automejora, progreso, comprensión profunda de la tarea) y metas de evitación del aprendizaje (o tendencia a estar preocupado por no ser perfecto, por no comprender completamente el material o por fracasar respecto a sus estándares autorreferidos de dominio, utilizando criterios como no hacer mal la tarea, no cometer errores o no equivocarse).

Además, existen dudas razonables sobre si la persona puede acceder a la información que se le solicita o si realmente son conscientes de los procesos de pensamiento a la hora de hacer una actividad. En este sentido, algunos autores señalan que los individuos pueden ser conscientes de los resultados de su pensamiento pero no tienen especial acceso al proceso que realizan (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario, 2006). Además, está el hecho de que los procesos que se automatizan pueden ser difícilmente autoinformados (Butler, 2002). También existen dudas sobre si las personas realmente informan de lo que hacen o, de algún modo, falsean la verdad, o indican lo que creen que hacen pero que, realmente, pueden no hacerlo.

Además, nuestro sistema educativo se centra en la motivación académica y en el rendimiento medido en calificaciones académicas obtenidas de los estudiantes de E.S.O. sin mostrar preocupación por el conocimiento relativo a la influencia que pueden tener diversos factores sociales o contextuales sobre la motivación del estudiante, nuestros datos y los referidos estudios demuestran la importancia de considerar estos aspectos.

Referencias

Archer, J. (1994). Achievement as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.

- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Butler, D. L. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 37(1), 59-63.
- Dupeyrant, C., y Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: a test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30,43-59.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Gilman, R. y Anderman, E. M. (2006) The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents, *Journal of School Psychology*, 44, pp. 375–391.
- Gilman, R., y Anderman, E. M. (2006). Motivation and its relevance to school psychology: An introduction to the special issue (Editorial). *Journal of School Psychology*, 44, 325-329.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., González-Cabanach, R. G., y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Greene, B. A., y Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Hayamizu, T., y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Inglés C.J., Martínez González, A.E, Valle, A., García Fernández, J.M. y Ruiz Esteban, C. (2011) Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica* 10(2),451-465.
- Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., Valle, A., Delgado, B., y Marzo, J. C. (2009). Reliability and validity evidence of scores on the achievement goal tendencies questionnaire in a sample of Spanish students of compulsory secondary education. *Psychology in the Schools*, 46, 1048-1060.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., y Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Middleton, M., y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Navas, L., González, C., y Torregrosa, G. (2002). Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), 553-564.
- Nicholls, J. G., Pastashnick, M., y Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 76, 683-692.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariega, S., y García, S. I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and selfregulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (v. 7, pp. 371-402). Greenwich: JAI Press.
- Suárez, J. M., Cabanach, R.G., y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561- 572.
- Urda, T., y Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., y Piñero, I. (2003a). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.

- Valle, A., Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003b). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44, 557-580.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Cuevas, L. M. y Núñez, J.C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Investigación Educativa*, 15(1), 125-146.
- Weinstein, C. E., y Palmer, D. R. (2002). *LASSI user's manual: For the Learning and Study Strategies Inventory* (2nd ed.). Clearwater, FL: H y H Publishing Co.

Percepciones de la competencia emocional y/o digital en primaria y secundaria (DEA-E)

M^a Carmen Díez González, Nuria Andreu Ato, M^a Gloria García, Helena M^a Pascual,
Manuel José Pastor, Marta Ruiz Revert y Juana María Sánchez
Universidad CEU Cardenal Herrera (España)

Al hilo del análisis de investigaciones analizadas hemos comprobado que las competencias básicas inmersas en el currículum de Primaria y Secundaria desde la implantación de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) guían el desarrollo de los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En el estudio de Andreu y Díez (2012) se comprobó la posible vinculación entre lo que denominamos Competencia Digital (tratamiento de la información y competencia digital) vs Competencia Lingüística (Competencia en Comunicación/ Competencia en comunicación en lengua castellana en su caso en lengua cooficial y en lengua extranjera) y Competencia Emocional (que englobaría factores de la competencia iniciativa y espíritu emprendedor y competencia para aprender a aprender), como elemento de incremento de los aprendizajes de los estudiantes dentro del proceso formativo, ya que muchos estudios abalaban dicha vinculación. De hecho, (Dweck, 1986; Dweck y Elliot, 1983; Valle, González -Cabanach, Cuevas, 1998; Meyery Turner, 2002; De Casoy García, 2006) demostraron que la motivación, junto con la autorregulación, las estrategias de aprendizaje y los recursos cognitivos influyen en el desarrollo del aprendizaje, pero sobre todo, que éstas variables están a su vez influenciadas por las metas de aprendizaje que posee el alumno.

Por tanto, se podría pensar que estrategias innovadoras con el uso de las TIC puede beneficiar al desarrollo de los alumnos con y sin dificultades (DEA-E y/o sDEA-E). Danoff, Harris y Graham, 1993; demostraron que la estrategia innovadora de enseñanza puede ser una característica de éxito integrado en el currículo escolar, lo que provoca efectos positivos sobre el rendimiento de los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. En concreto, la incorporación de estrategias en el proceso de enseñanza de la escritura puede aumentar la calidad de sus composiciones escritas.

Hoy en día, se ha demostrado que las TIC pueden ser un buen recurso de innovación docente, pues muchos estudios muestran la eficacia de los programas informatizados dirigidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje en general (Bernardo, Bernardo y Herrero, 2005). De hecho, Bernardo et al., (2005) argumentan que *“la superioridad del tratamiento informatizado, frente a los tratamientos estándar de papel y lápiz, abre nuevas vías de intervención en las dificultades de aprendizaje”*. Y además según Andreu y Díez (2012) se puede inferir que *las TIC poseen componentes que mejoran el aprendizaje debido a un aumento de la motivación, es decir, una mejora en la competencia emocional*, dado que como afirman la competencia digital se ha convertido en un instrumento que pretende formar a individuos autónomos y para ello los centros educativos deberán programar y planificar correctamente la inclusión de las herramientas y recursos tecnológicos, de forma que cuando acabe el proceso de formación del alumno éstos posean un nivel óptimo de competencia digital.

Por ello, se ha planteado la presente investigación que analiza el uso y la utilidad de las TIC en las aulas de Primaria y Secundaria. Con el fin de comprobar si existe, al hilo de las investigaciones analizadas, una relación significativa entre la competencia digital y/o emocional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje vinculándola a la competencia lingüística en el desarrollo de los procesos escritos en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje a partir de la realización de un estudio piloto.

Metodología

Muestra

La muestra seleccionada para el presente estudio piloto, está compuesta por el alumnado de los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria y de los cursos de 1º y 2º de la Educación Secundaria de un centro educativo de la provincia de Alicante. Los criterios de selección de esta muestra fueron los siguientes:

- El primer criterio de selección surge a partir de la comprobación de que en estas etapas y ciclos se puede realizar un análisis detallado y una comparación de datos significativos de las competencias a objeto del estudio, pues en principio, dichas competencias han tenido un periodo de iniciación y desarrollo en los dos ciclos previos de Primaria.
- En el segundo criterio de selección, se llevó a cabo la selección del centro objeto de estudio en un centro con ambas etapas educativas, para que no existieran variables del contexto que pudieran influir en la

información. La selección de esta muestra se realiza con el fin de analizar la incorporación de las TIC en Educación en los diversas etapas educativas, ya que aunque según el Instituto de Tecnologías Educativas (2011) la integración de las TIC debe iniciarse tan pronto como sea posible, incluso desde la Educación Infantil, no siempre se da en todos los centros educativos por falta de infraestructura necesaria, formación docente, entorno, etc., y como hemos analizado durante el proyecto, el hecho de que el centro y más específicamente el aula ,cuenta con los recursos tecnológicos, no significa que la integración dentro del proceso formativo se desarrolle con la misma funcionalidad. Por ello, se eligió entre la muestra de colegios públicos, privados y concertados aquellos que tuvieran ambas etapas educativas, determinando finalmente que fuera un colegio concertado.

- El tercer criterio se tuvo en cuenta la selección en base a un grupo de colegios concertados posibles, donde la muestra esté compuesta por alumnos sin dificultades de aprendizaje (en adelante sDEA-E), alumnos con bajo rendimiento (en adelante, BR-E) y alumnos con dificultades de aprendizaje (DEA-E) concretamente en el área de Lengua Castellana, aunque estos datos específicos, en este estudio no se analizarán en detalle, se tendrá en cuenta para futuras investigaciones. En dicho colegio se seleccionó un grupo de 5º y 6º de Educación Primaria así como 1º y 2º de Educación Secundaria, a los que se les administró el protocolo de pruebas.

De esta forma se obtuvo una muestra de 108 alumnos de los cuales habían 23 alumnos de 5º de Primaria, 30 alumnos de 6º de Primaria, 26 alumnos de 1º de la E.S.O. y 29 alumnos de 2º de la Educación Secundaria. Del total de los alumnos el (49%) eran hombres, es decir 53 hombres y el (51 %) mujeres, es decir, 55 mujeres.

En la siguiente tabla 1 podemos observar la distribución de la muestra en función del sexo, la edad y el curso.

Tabla 1. Distribución de la muestra de los alumnos en función del curso y etapa académica, el sexo y la edad de los alumnos

| CURSO/ GÉNERO/ EDAD | 5º E.P. | | 6º E.P. | | 1º E.S.O | | 2º E.S.O. | | TOTAL |
|---------------------|---------|---|---------|----|----------|----|-----------|----|-------|
| | H | M | H | M | H | M | H | M | |
| 10 | 8 | 9 | | | | | | | 17 |
| 11 | 2 | 4 | 6 | 11 | | | | | 23 |
| 12 | | | 8 | 4 | 9 | 9 | | | 30 |
| 13 | | | 1 | | 2 | 6 | 13 | 7 | 29 |
| 14 | | | | | | | 4 | 3 | 7 |
| 15 | | | | | | | 2 | | 2 |
| TOTAL | 10 | 3 | 15 | 15 | 11 | 15 | 19 | 10 | TOTAL |
| T. CURSO | 23 | | 30 | | 26 | | 29 | | 108 |
| TOTAL ETAPA | 53 | | | | 55 | | | | |

Leyenda: H= hombre, M= mujer

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

El protocolo de pruebas que se utilizó para la administración dentro de la prueba piloto, fueron elaborados a partir de la revisión pormenorizada de información.

Los instrumentos elaborados serían los siguientes:

El Cuestionario de Evaluación de la Competencia Digital vs Emocional para alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria (ECDE/A) realizados ad hoc a partir de la orientación de otras propuestas realizadas (Aguaded, Pérezy Monescillo, 2010) en la que realiza una recogida de datos sobre el profesorado, los recursos TIC disponible en el centro, uso didáctico del docente las TIC, uso de la plataforma educativa, aplicaciones educativas de software libre, capacitación docente en el uso de TIC, competencias del alumnado, actitudes hacia el uso de las TIC en la enseñanza y valoración global., y a partir del cuestionario de competencias básicas en TIC (Marqués,2000, Marqués (coord.), 2004) para alumnos que finalizan la Educación Secundaria Obligatoria el cual mide el conocimiento u utilización de las Tic de los alumnos al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.

El instrumento de elaboración propia el Cuestionario de Evaluación: Competencia Emocional vs. Competencia Digital (E-TIC) realizado expresamente para el análisis de este estudio. Con este instrumento se pretende evaluar las emociones que provoca el uso de las TIC, dentro de los procesos formativos, sociales y familiares, así como en qué medida y para qué suelen utilizar las TIC los alumnos de 5º y 6º de Primaria así como los de 1º y 2º de Secundaria.

Resultados

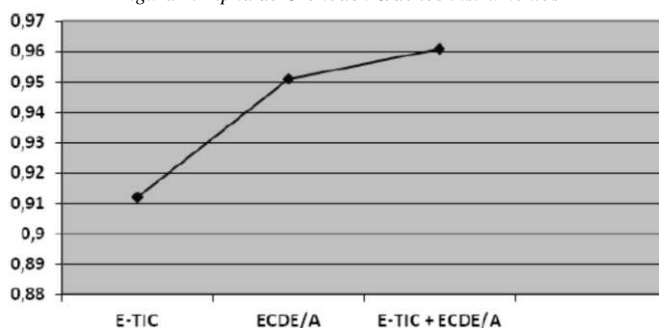
Análisis de datos según la validez y fiabilidad DEL PROTOCOLO

Tras la creación de una matriz SPSS (v.17.0) con las variables generadas para los datos de los profesores y los alumnos, se realizaron los análisis de datos teniendo en cuenta el cálculo de la fiabilidad, validez y el modelo lineal general de los instrumentos Cuestionario de Evaluación de la Competencia Digital vs Emocional (ECDE/A) y del instrumento Cuestionario de Evaluación: Competencia Emocional vs. Competencia Digital (E-TIC).

Para analizar la fiabilidad de ambos instrumentos, se calculó por consistencia interna el Alpha de Cronbach a partir de los casos válidos que en este caso serían $n=89$ de los 108 posibles, es decir, el (82,41%) de los casos fueron válidos y se excluyó del estudio el (17,59%).

A partir del análisis de los 89 casos válidos, se obtuvo una puntuación total para la escala de α Cronbach de (,961) lo cual indica una elevada fiabilidad, por lo que se puede afirmar que la fiabilidad del protocolo de medida del *Cuestionario de Evaluación de la competencia Digital vs Competencia Emocional* y del *Cuestionario de Evaluación: Competencia Emocional vs. Competencia Digital* presenta en su totalidad y de forma parcial una consistencia interna elevada y adecuada, (ver detalle en la figura 1).

Figura 1. Alpha de Cronbach α de los instrumentos



ECDE/A Cuestionario de Evaluación de la competencia Digital vs Competencia Emocional

E-TIC Cuestionario de Evaluación: Competencia Emocional vs. Competencia Digital

ECDE/A+ E-TIC Cuestionario de Evaluación de la competencia Digital vs Competencia Emocional y Cuestionario de Evaluación: Competencia Emocional vs. Competencia Digital

Fuente: Elaboración propia.

Para la realización de estos análisis multivariados se tomaron como factores intersujetos fijos la *etapa educativa* y *el sexo*; como variables dependientes *las variables emocionales* y como variables independientes *la formación en el uso de las TIC, el uso de claves de seguridad, el uso de la Web con fines educativos, el uso de las TIC para el aprendizaje, la seguridad de la información en el uso de la Web, el uso de las TIC, la formación en el uso de las TIC, el uso de las TIC para la comunicación y el trabajo colaborativo y la necesidad de las TIC para el futuro.*

Las pruebas de los efectos intersujetos señalan, los siguientes resultados:

Se observan diferencias significativas entre la *variable inseguridad* y las variables *formación ofrecida por los familiares a los alumnos en el uso de las TIC* [$F=4.498$, $p=.042<0.05$]; *claves de seguridad en el uso de chat* [$F=7.364$, $p=.011<0.05$]; *aumento del aprendizaje con TIC* [$F=4.583$, $p=.041$]; *formación en el uso del ordenador* [$F=5.174$, $p=.030<0.05$]; *comunicación con compañeros por la Web para trabajar colaborativamente* [$F=5.52$, $p=.026<0.05$].

Hemos comprobado que existen diferencias significativas entre la *variable alegría* y las variables *formación ofrecida por los familiares a los alumnos en el uso de las TIC* [$F=6.912$, $p=.013<0.05$]; con la variable *conocimiento de uso TIC* [$F=4.807$, $p=.036<0.05$]; *uso de la Web para búsquedas de información* [$F=12.958$, $p=.001<0.05$]; con la variable *uso de la Web para realizar trabajos* [$F=5.885$, $p=.021<0.05$]; con *motivación para el aprendizaje en la Web* [$F=6.051$, $p=.020<0.05$]; *uso del ipad* [$F=9.381$, $p=.005<0.05$]; con la variable *formación en el uso del móvil* [$F=4.250$, $p=.048<0.05$]; con *formación en el uso del DVD* [$F=13.544$, $p=.001<0.05$] y *formación en el uso de la pizarra digital* [$F=5.384$, $p=.027<0.05$].

Con respecto a la variable dependiente emoción afecto existen diferencias significativas con las variables *formación ofrecida por los familiares a los alumnos en el uso de las TIC* [$F=6.087, p=.020 <0.05$] y *comunicación en el twitter* [$F= 4.209, p= .049 <0.05$].

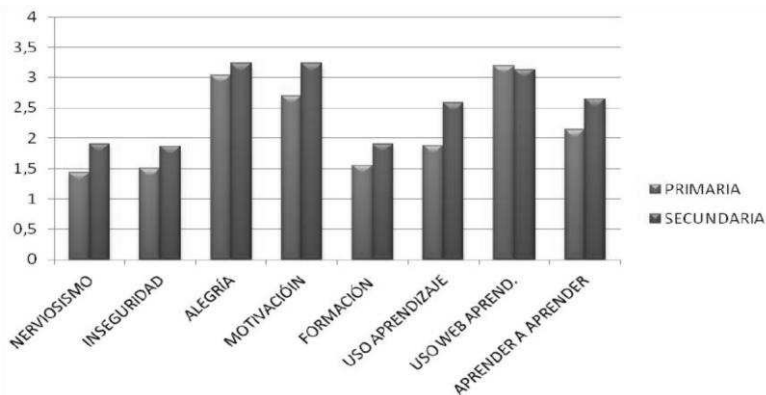
Se observan diferencias significativas la variable *eficacia con TIC* y la variable *conocimiento de uso TIC* [$F= 4.699, p=.038 <0.05$]; *claves de seguridad en el uso de chat* [$F=4.787, p= .037 <0.05$]; *aumento del aprendizaje con TIC* [$F= 6.710, p= .015 <0.05$]; *veracidad en los chats* [$F= 4.161, p= .050$]; *amistades virtuales* [$F= 4.621, p= .040 <0.05$]; *uso de la PDA* [$F=4.769, p= .037$] y *uso del Facebook* [$F= 8.403, p=.007 <0.05$].

Así mismo, se observan diferencias entre la variable *nerviosismo* y la variable *comunicación de claves* [$F= 4.054, p=.053$]; con la variable *participación en chats abiertos* [$F= 4.337, p= .046$]; con el uso de del móvil [$F=8.581, p=.006$]; con el uso de los videos Web [$F=6.335, p=.017$]; con la variable uso del correo electrónico [$F=6.550, p=.016$]; *participación en foros* [$F= 5.614, p=.024$]; *comunicación en el twitter* [$F= 3.972, p=.055$] y con respecto a la variable *fija etapa educativa* [$F= 11.169, p= 002$].

Y por último, se comprueban diferencias entre la variable *tristeza y ocultar información en la Web* [$F=5.630, p=.024$], con la variable *uso del DVD* [$F=5.294, p=.029$];

Por ello, a partir de todos los resultados anteriores podemos llegar a la conclusión de que a mayor nivel de formación en el uso de TIC y uso de los sistemas TIC, mayores emociones positivas y menores emociones negativas afirmando eso sí que existen diferencias significativas en el uso de las TIC en las diferentes etapas y cursos académicos, ya que a mayor nivel de formación en el uso de las TIC mayor consciencia de las emociones como la inseguridad, miedo, motivación, etc., (para más detalle ver figura 2).

Figura 2. Diferencias entre el tercer ciclo de primaria y primer ciclo de secundaria con respecto al ámbito emocional



*Leyenda: 1 (nada), 2 (poco), 3 (bastante) y 4 (mucho)
Fuente: Elaboración propia.

Al analizar la figura 2 comprobamos que tanto en el tercer ciclo de Primaria como en el primer ciclo de Secundaria el uso de las TIC dentro del proceso de aprendizaje no deja indiferentes a los alumnos. De hecho en ambas etapas se comprueba cómo las emociones positivas con el uso de las TIC son superiores a las negativas quedando muy patente en las emociones de motivación, alegría y uso de las web para el aprendizaje. Y comprobamos también cómo en la etapa de Secundaria se tiene más en cuenta cómo las TIC pueden ser un instrumento de uso para conseguir la competencia de Aprender a Aprender.

También comprobamos que en la etapa de Secundaria los valores de emociones negativas son superiores a los de la etapa de Primaria debido que a mayor nivel de formación en el uso de las TIC mayor consciencia de sus peligros en el mal uso, pero que tanto para la etapa de Primaria como la de Secundaria las emociones negativas con el uso de las TIC son con valores de nada y poco.

Conclusiones

A través de los análisis de los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación realizados para el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria, nos ha permitido comprobar cómo la

competencia digital presenta una relación significativa con la competencia emocional, ya que hemos encontrado datos fiables que demuestran que las emociones están presentes en el uso de las TIC, hasta el punto que dichas emociones varían en la medida de la formación que se posea y en el grado de uso que se les dé.

A partir del presente estudio, se ha evidenciado cómo la mayoría del alumnado utiliza habitualmente la Web y las redes sociales como mecanismo de búsqueda de información y comunicación, dicho uso lo realizan con inseguridad por la información aportada y prudencia, ocultando información personal, claves, etc. Esta inseguridad y prudencia va ligada siempre a la variable formación, pues a mayor formación en TIC mayor seguridad en su uso.

Como argumenta Rittberger y Blee (2009,17) el entorno de la Web 2.0., puede ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje pues permite el uso e integración de las aplicaciones web con el modelo de aprendizaje tradicional, y como también concluye en su estudio Sáez (2010, 203) un docente formado en TIC puede proporcionar un buen aprovechamiento de la Web, Webquest, blogs, etc. para la enseñanza. Se hace por tanto necesario un buen plan de formación en el uso de las TIC no solo para los alumnos de Educación Primaria y Secundaria sino también para los profesores de estas etapas y los familiares para tomar conciencia de lo beneficioso del uso de las TIC en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje, así como de los peligros que puede llevar el mal uso o el uso sin formación de las redes sociales, los blogs, las aplicaciones de los móviles, etc.

Hemos comprobado, por tanto a partir del análisis de los estudios como a través del análisis de los resultados de la prueba piloto que *existe una vinculación entre la competencia emocional y el uso de las TIC*, de modo que, al utilizar las TIC dentro del proceso educativo, el alumnado refleja emociones positivas hacia el aprendizaje. A priori, y de manera explícita, los alumnos de tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de Secundaria no muestran evidencias de que las TIC puedan causar emociones negativas o positivas, pero durante el funcionamiento y uso con ellas evidenciamos que sí muestran afectividad, miedo, alegría, etc. Por tanto, queda comprobado que el logro de la competencia digital puede influir en el desarrollo de emociones positivas como la motivación, que ayuda a incrementar tanto el interés por la tarea como las metas académicas así como el desarrollo de la competencia de aprender a aprender que facilita el aprendizaje.

A través del análisis de los instrumentos, evidenciamos que el alumnado manifiesta que el uso de las TIC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser beneficioso para la mejora de los resultados académicos, ya que *según ellos aprenden más*, es decir, que las TIC influyen como estrategia de enseñanza en el alumnado, ayudándoles a mejorar la competencia educativa de aprender a aprender.

Por tanto, a partir de estas conclusiones determinamos que es posible la existencia de una vinculación entre la competencia digital, la competencia emocional y la competencia lingüística.

Con respecto a las limitaciones que podría presentar este estudio podríamos encontrar las siguientes:

En principio los sesgos en función de los de datos fiables, ya que establecemos los objetivos del trabajo de investigación a partir del análisis de datos existentes, a partir de los cuáles inferimos posibles conclusiones.

La representatividad de la muestra en el estudio piloto, que puede ser demasiado reducido para poder transferir las conclusiones.

También influye la selección de la muestra, ya que al no ser aleatoria, la información podría estar sesgada. Por ello, para poder obtener datos más fiables se recomienda para próximas investigaciones ampliar la muestra, así como también las variables de selección de dicha muestra.

Además las pruebas seleccionadas, y aplicadas ad hoc en dicho estudio pueden ser mejorables, por ello, a partir del análisis y los resultados de la investigación, se tomarán decisiones acerca de la conveniencia de su uso en investigaciones futuras. A pesar de que los instrumentos Cuestionario de Evaluación de la Competencia Digital vs Emocional (ECDE/A) y el Cuestionario de Evaluación: Competencia Emocional vs. Competencia Digital (E-TIC) presentan una elevada fiabilidad y validez, será necesario para futuras investigaciones, analizar la consistencia de los ítems y variables que han sido aplicadas en la presente investigación.

Durante el desarrollo de este estudio no se pudieron sacar conclusiones de la formación y uso de las TIC de los docentes pero pretendemos analizarla y extraer conclusiones de la prueba Cuestionario de Evaluación para Docentes de la competencia digital: la inclusión y uso de las TIC en el aula (ECDIA/P), que permita corroborar los resultados y cotejarlos con el resto de pruebas.

Referencias

Aguaded, J.I.; Pérez, Mª A. y Monescillo, M. (2010). Hacia una integración curricular de las TIC en los centros educativos andaluces de Primaria y Secundaria. *Bordón*, 62 (4), 7-23.

- Andreu, N. y Díez, C. (2012). Análisis de la influencia del ámbito emocional en el aprendizaje mediante la aplicación de las Tic en alumnos con y sin dificultades en la escritura. *BCN Meeting 2012. International Conference on Social e-xperience*. Barcelona. ISBN: 978-84-9029-237-2
- Bernardo, I., Bernardo, A., y Herrero, J. (2005) Nuevas tecnologías y educación especial. *Psicothema*, 17(1), 64-70.
- Danoff, B., Harris, K. R. y Graham, S. (1993).Examining Effects of Writing Interventions: Highlighting Results for Students With Primary Disabilities Other Than Learning Disabilities. *Journal of Reading Behavior*, 25(3).
- De Caso, A.y García, J.N. (2006).Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 38(3), 477-492.
- Dweck, C. (1986) Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. y Elliot, E.S.(1983) Achivement Motivation. En P.H. Mussen y E..M. Hetherington (Ed) *Handbooks of child Psychologist*, vo.IV. Social and personality development(643-691)New York. Wiley.
- Instituto de Tecnologías Educativas Departamento de Proyectos Europeos (2011). Competencia Digital. Consultado el 2 de diciembre de 2011. Recuperado de: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf
- Marqués, p. (2000). Competencias básicas en la sociedad de la información. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Memoria de la investigación COMPETIC. Consultado el 3 febrero. Recuperado de: <http://www.peremarques.net/competen.htm>
- Marqués, P. (coord.) (2004). Competencias básicas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Consejería de Educación Cultura y Deportes del gobierno de Canarias Instituto canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC). Canarias.
- Meyer, D.K. y Turner, J.C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114.
- Rittberger, M. y Bles, I. (2009). Entorno de aprendizaje de la Web 2.0: Concepto, aplicación y evaluación. *Elearningpapers*, 15(6), 1-20. ISSN: 1887-1542.
- Sáez, J. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*, nº20, pp.183-204. ISSN: 1133-9926
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L., Fernández Suárez, A., y Fernández Suárez, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 53-68.

Cultura emergente y construcciones de género en el espacio educativo

Raquel Flores Bernal

Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)

El Informe de Desarrollo Humano PNUD (2002) plantea que “desarrollo” significa crear un entorno en el que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades y vivir en forma productiva y creadora de acuerdo con sus necesidades e intereses. Un elemento fundamental para ello, es el desarrollo de la capacidad humana, es decir, las múltiples cosas que la gente puede hacer o ser en la vida, ampliando sus opciones.

En este sentido, el cambio de roles en la sociedad actual tanto masculino como femenino, requiere de una definición concordante desde las políticas educacionales, las cuales debieran favorecer - tanto en hombres como en mujeres - el desarrollo de aquellas habilidades necesarias para poder enfrentar los desafíos del mundo actual en forma exitosa y para lograr una interacción más constructiva y enriquecedora entre ambos géneros (Alcalay y Milicic 2000).

En muchos casos estamos probablemente ante un tipo de fenómeno que Raymond Williams [Antropólogo australiano] denomina “preemergencia activa” dado que estamos hablando de constructos que aún no gozan de un consenso generalizado y que sus prácticas no están normalizadas institucionalmente o aún no han alcanzado un grado de articulación notable, aunque su capacidad de presión e influencia sea significativa.

Estos nuevos modelos están mostrando las rupturas, los cuestionamientos y las transformaciones del modelo hegemónico de relaciones de género en contextos sociales e históricos concretos, y por la fuerza que tienen los sistemas como constructos sociales, es evidente que el camino hacia la producción de nuevos modelos se articula con la experiencia de nuevas socializaciones. Para ello es vital la emergencia de nuevos valores, significados y prácticas, dado que la ruptura y configuración de nuevas identidades supone un proceso de desidentificación respecto de las formas heredadas y presentes en las instituciones en y a través de las cuales viven los/las actores sociales (Valle, 2002). La socialización es central en la creación de las identidades genéricas así como la forma en que se transmiten los contenidos en los momentos críticos del ciclo vital. Se aprende a ser mujer u hombre de la misma forma que se aprende a ser niña, adolescente, joven, persona madura y anciana.

Desde un enfoque dinámico, la socialización analiza las formas en que ésta sirve de base o no para la elaboración de nuevas estructuras, identidades y relaciones sociales que afectan a hombres y mujeres.

Los educadores se enfrentan a una geografía social más volátil y compleja. Los cambios producidos en la cultura, el lenguaje y el capital han llevado al límite los análisis tradicionales de la reproducción social, basados en la clase social, haciéndose necesario un cartografiado más global de las formas de la diferencia y, relacionadas con ella, una consideración adecuada de la significación del lenguaje y del discurso en el análisis sociológico (Bernstein, 1998).

En este sentido, es necesario revisar la práctica educativa desde una perspectiva de género y las interacciones pedagógicas que establecen profesores y profesoras con sus alumnos y alumnas durante las clases. Puesto que gran parte de la desigualdad que se observa en la escuela y a su salida se produce en ella misma y no es heredada de las diferencias entre las familias cuyos hijos e hijas van a la escuela (Touraine, 2003).

De acuerdo a los aportes teóricos de Basil Bernstein, necesitamos un marco de referencia que comience a reconceptualizar y reenmarcar estas cuestiones de la diferencia, el discurso y la identidad en relación con el análisis de las escuelas y las aulas. Éste deberá abordar los problemas de la construcción social, cara a cara, a conectar los problemas del conocimiento con los de la ubicación y estructura institucionales, debe interrelacionar los problemas del discurso con un análisis sociológico más global del Estado, la economía y el cambio social.

Falta una conceptualización de las condiciones estructurales y de las “reglas discursivas” de la pedagogía que generan las prácticas de inclusión y exclusión. Se necesita un análisis conceptual de la “transmisión del poder” y de las relaciones de control que se establecen a través de la estructuración de la comunicación pedagógica. En este sentido, las relaciones entre profesorado y estudiantes producen una parte importante del avance de la igualdad o de la desigualdad en las escuelas (Dubet, 1998). De este modo, las expectativas distintas del profesorado respecto a cada uno de los géneros inciden, como una profecía autocumplida en la motivación y en los resultados que las mujeres obtienen y muy probablemente en sus definiciones vocacionales posteriores (Bracamontes y Rojas, 1996).

Esta discriminación con las niñas se realiza en forma más sutil a lo largo de la experiencia escolar en las aulas, donde los estereotipos sexuales internalizados en las prácticas pedagógicas afectan el desarrollo pleno de las niñas. (Lavín 1996).

La educación puede desempeñar un papel fundamental en la creación del optimismo del mañana en el contexto del pesimismo de hoy, pero, para que esto sea así, debemos disponer de un análisis de los sesgos sociales inherentes a la educación. Estos sesgos están muy profundamente arraigados en la misma estructura de los procesos de transmisión y adquisición del sistema educativo y sus supuestos sociales.

Nacemos, crecemos, y maduramos dentro de un sistema de creencias y valores que, a la vez que permite integrarnos socialmente y estructurar nuestra personalidad, restringe nuestras percepciones y comportamientos a un abanico muy limitado de posibilidades. Se crea así, una relación de tanta “habitualidad” con determinadas concepciones de la realidad, que dificulta su cuestionamiento o modificación.

La reflexión sobre la temática de género no se produce en un vacío, sino en instituciones marcadas por una historia y una cultura sedimentada, atravesadas por relaciones de poder, sujetas a reglas establecidas, encarnadas en actores con perfiles definidos; y en estos últimos años, embarcadas en un conjunto de cambios educativos globales y altamente problemáticos.

Por otra parte, la concepción de poder en el espacio educativo como disciplinamiento tiene su oponente teórico, esta es la resistencia. En general las teorías de la resistencia (Apple, 1979, Willis, 1978, Giroux, 1983) dan la posibilidad que los propios sujetos actúen activamente. Y sean capaces de resistir y oponerse a este disciplinamiento, a la normativa y elaborando estrategias para manejar el sistema imperante.

En el ámbito de las interacciones en la escuela esta debe ser vista como una agencia socializadora, compleja y dinámica en la que conviven en tensión, representaciones de género diversas; un ámbito de lucha, resistencia y creación de normativas, valores y prácticas “legítimas”, “normales” y “transgresoras”.

La escuela perfila y legitima ciertos ideales y deseos, instituye criterios de realidad y verdad, y participa de la formación de las “promesas de felicidad” de la época, con lo cual va conformando una trama de representaciones que persuaden a los/as estudiantes a desear ocupar determinados lugares sociales y aceptar un orden social y de género que se presenta como natural, verdadero y racional.

En otros términos, se trata de concebir a los/as sujetos/as en los dos sentidos de este término: como sujetos/as a condicionantes sociales, pero también activos/as en su autodefinición y determinación [Cfr. De Lauretis, Teresa: *Feminist Studies / Critical Studies Issues, Terms and Contexts*, in De Lauretis Ed *Feminist Studies Critical Studies*, H.S.A.].

En esta reflexión es importante destacar los aportes de Basil Bernstein [Bernstein, 1996] quien señala que un elemento imprevisto de la globalización de la vida cotidiana ha sido la poderosa afirmación de la diversidad cultural, es decir la constelación de problemas relacionados con las diferencias abarca desde las demandas y reivindicaciones de conocimientos de los pueblos indígenas hasta las prácticas culturales y lingüísticas de las poblaciones migratorias; desde la relevancia de la escolarización con respecto a las formas de trabajo y a la tecnología que están apareciendo, hasta los problemas no resueltos sobre las intersecciones del género con las cuestiones de clase social y de cultura.

Al respecto, señala Bernstein que educadoras y educadores están enfrentados a una geografía social más volátil y compleja, en la que se producen cambios en la cultura, el lenguaje y el capital, lo que requiere hacer una cartografía más global de las formas de la diferencia. Un notable aporte de Bernstein en este sentido son sus conceptos de “clasificación” (poder) y “enmarcamiento” (control) porque estructuran las barreras y umbrales simbólicos entre y dentro de los discursos que se desarrollan en el aula. Los principios de clasificación y de enmarcamiento pueden estar regulados fuerte o débilmente de manera que establecen y limitan las mismas posibilidades de transformación, reproducción y oposición de estudiantes y profesores. (Bernstein, 1996).

Un análisis de las representaciones de género permitirá la construcción del modelo cultural imperante en el aula, a partir de las unidades básicas de sentido que tienen profesores y profesoras sobre las identidades de género de sus alumnos y alumnas.

Discusión

El género se define como la construcción social y cultural de las diferencias sexuales, implicando que el género será el entramado de representaciones y posiciones que las distintas culturas abordarán a partir de las diferencias biológicas, lo que inaugura un nuevo camino para las reflexiones respecto a la constitución de las identidades de hombres y mujeres. El género femenino y masculino es un objeto de construcción social, constantemente afectada por el poder social que impone un tipo de feminidad través de un determinado sistema sexo/género, como consecuencia está abierta al cambio, es objeto de interpretación sus significados y jerarquía cambiará históricamente.

En este sentido, las posiciones teóricas de los estudios e investigaciones que definen la identidad de género como un fenómeno socialmente construido, permanente inacabado y sujetos a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de las cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana (Connell,

1995, 1998; Davies, 1993, 1994, 1997; Davies y Banks, 1992; Goleen, 1996; Hallden, 1997; Jones, 1997; Jones, 1996; Jordan, 1995; Nilan, 2000; Swain, 2000; Volman y Ten Dam 1998, Walkerdine, 1990).

Los antecedentes teóricos sobre la categoría de género, surgen con Simone de Beauvoir (1973), autora que en el libro "El Segundo Sexo", plantea que las características humanas consideradas como "femeninas" son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse "naturalmente" de su sexo. Ésta autora, ya en 1949 [Año en que las mujeres chilenas obtienen el derecho a voto] afirmaba que: "*Una no nace, sino que se hace mujer*"; es decir, el género toma forma a partir de las matrices culturales y sociales en las que se está inserto.

No sólo estamos contruidos, sino que en cierto sentido nos construimos a nosotros mismos. Para Beauvoir, llegar a ser mujer es un conjunto de actos intencionales y apropiativos, es la adquisición gradual de ciertas destrezas, un "proyecto" en términos sartreanos, para asumir un estilo y una significación corporal culturalmente establecidos.

Si se considera que "llegar a ser" significa "asumir o encarnar intencionalmente", en esta definición pareciera ser que está implícita la posibilidad de elección del género. ¿Qué pasa entonces con la interpretación cultural que se hace del género?. Beauvoir intenta darle un sentido cultural a la doctrina existencial de la elección a través de la teoría del género.

Género se convierte en el locus corpóreo de significados culturales tanto recibidos como innovados, y en este contexto la "elección" pasa a significar un proceso corporeo de interpretación dentro de una red de normas culturales profundamente establecidas. Cuando se concibe el cuerpo como un locus cultural de significados de género, deja de estar claro qué aspectos de este cuerpo son naturales o cuáles carecen de impronta cultural.

En este sentido son interesantes los aportes realizado por Judith Butler (1990), quien aborda desde su formación filosófica el problema de cómo el cuerpo, "condición de acceso al mundo" es llevado más allá de sí mismo por el género. Butler retoma la reflexión y argumentación *beauvoiriana* de que existimos como cuerpo pero que llegamos a ser géneros: visualiza el género como un estilo de vivir el cuerpo en el mundo. Denuncia el problema de la restricción de libertad que implica la actual normatividad de género. "Existir" en el propio cuerpo se convierte en una forma personal de asumir, acatar e interpretar las normas de género recibidas. Butler propone multiplicar las concepciones de género, para que el modelo vigente deje de ser hegemónico.

La historiadora Joan Scott (1990) propone una definición de género cuyo aspecto central es la conexión integral entre dos ideas, primero el género es un elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones de poder.

Un aporte significativo para explicar la violencia de género en la escuela es la teoría de la reproducción cultural, esta como institución social constituye un importante medio de reproducción de la sociedad contemporánea, pues representa la formalización de las categorías de reproducción en un currículum estructurado, con un método predeterminado de enseñanza.

Uno de los primeros exponentes de la teoría reproducción cultural y que tienen una importante incidencia en la temática de la discriminación en la escuela y en especial en el currículum, se pueden mencionar entre otros a Michael F. D. Young (1971) y a P Bourdieu y J. C. Passeron (1977).

En este sentido, Young al respecto señala, que los grupos que están en posición de poder serán los que intentarán definir lo que debe ser considerado como conocimiento, cuán accesible es el conocimiento a diferentes grupos y cuál es la relación aceptable entre las diferentes áreas del conocimiento.

Los teóricos de la reproducción cultural, Bourdieu y Passeron se refieren a la imposición por parte de la acción pedagógica de una serie de significaciones a través de códigos y de la ideología dominante impuesta como legítimas, como producto de la violencia simbólica ejercida en el ámbito educativo.

Por otra parte, se han desarrollado modelos teóricos discrepantes con la teoría de la reproducción, cuya propuesta plantea, que en las instituciones educativas también hay un sistema de producción cultural. Esta son las teorías de la resistencia.

Uno de los exponentes de la pedagogía crítica Giroux, en su planteamiento sobre la pedagogía de frontera, señala que, ésta respeta la *noción de la diferencia* y entrega los estudiantes la oportunidad de comprometerse en espacios múltiples que constituyan códigos culturales, experiencias y lenguajes diferentes. Con ello, se abre la posibilidad de incorporar a la educación y en especial al currículum saberes, prácticas y visiones que no sólo son instauradas por los modelos dominantes de cultura, sino que también puedan ser redefinidos a partir de las experiencias de los estudiantes. De esta forma Clase, raza, sexo o ubicación étnica pueden influenciar, pero no predeterminar es decir no hay una relación simple entre el código cultural y la posición de sujeto que el estudiante ocupa.

De esta forma, los roles asignados a hombres y mujeres son construidos socialmente, sobre la base de las interacciones entre personas; algunos de ellos se fijan, en otros, se construyen categorías y estereotipos que justifican ciertos roles y ordenamiento. Cada persona posee un acervo infinito de roles, entre los cuales elige uno de acuerdo al contexto, al tipo de relaciones que ahí se generan.

Asimismo, en las diversas instituciones uno aprende a ser hombre o mujer, es decir aprende los roles y actitudes asociados a los sexos. (Stromquist, 1998).

De este modo, la escuela constituiría un espacio en el cual los individuos aprenden a ser alumnos y alumnas, pero también a ser varón o mujer, vale decir, los comportamientos adecuados al pertenecer a una u otra de estas categorías.

Se transmiten constantemente mensajes a través de las palabras y tonos de voz, los gestos, las formas de aproximarse a las personas, las expectativas que se expresan.

Desde la perspectiva de la construcción simbólica, las diferencias y asimetrías son el resultado de los valores asignados a los géneros en las estructuras simbólicas e ideológicas. Este análisis constituye el género en un sistema de prestigio en sí mismo, un sistema de discursos y prácticas que construyen lo femenino y lo masculino en términos diferenciados de prestigio y poder.

La menor escolarización de las mujeres, unida a la falta de preparación profesional y de formación permanente, es uno de los elementos esenciales del fenómeno de feminización de la pobreza que se constata por todas partes. Además, estas carencias dificultan en muchos casos la salida de las mujeres del mundo doméstico, relegándolas a asumir tareas puramente reproductivas que no permiten su autonomía.

McDowell (2000) afirma que el género se define a través de las interacciones sociales que tienen lugar en un amplio abanico de lugares y situaciones. Uno de ellos es en la escuela, el trabajo, en la casa, etc. Además, afirma que las distintas formas de pensar y representar el lugar y el género se relacionan entre sí y se crean unas a otras.

Las diferencias en el trato y la socialización de mujeres y hombres pueden afectar el desempeño de varias maneras. Niños y niñas pueden ser alentados a satisfacer expectativas diferentes de la sociedad. Los roles y estereotipos sexuales afectan el desempeño y los comportamientos asociados a éste.

Las actitudes y comportamientos de profesores y profesoras, estudiados en las investigaciones, reflejan claramente una sobrevaloración de lo masculino y un cierto desprecio por lo femenino.

Aparece la negación constante del género femenino a través del uso del lenguaje genérico de lo masculino (profesor/ alumno), llegando incluso a la utilización del mismo en casos en que se dirigen exclusivamente a un grupo de mujeres (profesoras o alumnas). Esto generará sentimientos de inferioridad en las mujeres, poca confianza en sus reales posibilidades y una baja autoestima, que más tarde incidirá en sus desempeños extraescolares.

Por otra parte, las expectativas distintas del profesorado respecto a cada uno de los sexos finalmente inciden, como una profecía autocumplida en la motivación y los resultados que las mujeres tienen en las asignaturas del área de ciencias y muy probablemente en sus definiciones vocacionales posteriores.

La suma de estos factores contribuye a la formación de una identidad femenina desvalorizada, en la que se interioriza la inferioridad respecto del género masculino, ya que profesores y profesoras no tienen las mismas expectativas respecto de la conducta y el rendimiento de alumnos y alumnas; no evalúan con el mismo criterio el desempeño de ellas y ellos; ante la misma conducta no aplican igual estímulo, sanción o castigo.

De esta manera, las mujeres, por la influencia de la sociedad y de la cultura escolar, no desarrollan la confianza en sus propias capacidades de liderazgo, autoestima, y en parte como consecuencia de ello, tienen experiencias menos positivas que los varones en estos campos de acción.

Conclusiones

Al iniciar una reflexión en relación con la construcción cultural del género, se abre una nueva mirada sobre los procesos educativos que ilumina las relaciones asimétricas, las representaciones cristalizadas y cercenantes de subjetividades, en los aparentemente inocentes o transparentes intercambios lingüísticos típicos de los ambientes escolares, así como en el conjunto de los vehículos de transmisión de saberes y valores que fundamentan la labor pedagógica.

Cuando profesores y profesoras atribuyen el resultado a su propia práctica pedagógica, alumnos y alumnas tienen mejores resultados. (Casassus, 2003). Por lo anterior, es importante identificar un conjunto de condiciones y factores de carácter técnico pedagógicos que permiten explicar al menos parcialmente, de qué depende la variación de resultados al interior del conjunto de escuelas públicas ubicadas en contextos urbanos desfavorecidos.

En el ámbito educativo se deben plantear interrogantes acerca de los modelos, valores y expectativas de género que se enseñan y se aprenden a través de la experiencia educativa; acerca de cómo se articulan con otros valores que circulan en las aulas relativas al nivel socioeconómico, a lo étnico, lo rural, etc. Es necesario debatir acerca de la

incidencia de este marco cultural en el desarrollo integral, en el rendimiento del estudiantado y en su futuro desempeño social.

Referencias

- Alcalay, L. y Milicic, N. (1991) Autoestima y autoconcepto de mujer: algunas reflexiones sobre la realización del rol sexual. *Revista para la educación y el autocuidado en salud (EPAS)*, Vol. VIII, N° 2, Santiago, Chile.
- Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979. (Trad. cast.: *Ideología y currículum*. Madrid: Akal, 1986).
- Apple, M. (1986). *Maestros y textos; Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Barcelona, Editorial. Paidós.
- Butler, J.: (1990 [1999]) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, 2001.
- Bernstein, B. (1989). *Clases código y control*. AKAL Universitaria.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata. Madrid.
- Bernstein, B. (1998). *La estructura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata. Madrid.
- Dubet, F. y Danilo M. (1998), "El maestro todopoderoso", "La división del mundo de los niños" y "El alumno es también un niño", en la escuela. *Sociología de la experiencia escolar*, España, Losada.
- Connell, R. (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge, Polity Press.
- Giroux, H. (1985). *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva Sociología de la Educación: Una análisis crítico*. En *Cuadernos Políticos ERA*, N° 44, México D.F., México.
- Giroux, H. (1988) "Escolarización y Las políticas del Curriculum Oculito", en *Curriculum, Racionalidad y conocimiento*; Monique Landesman (Compiladora); Universidad Autónoma de Sinaloa; México.
- Lavín, S. (1996). "Educación y Desarrollo Humano en América Latina y el Caribe". Santafé de Bogotá, Colombia. Informe de Desarrollo Humano. (2002) PNUD.
- McDowell, L. (2000): *Género, identidad y lugar, Feminismos*, 60, Madrid/Valencia.
- Scott, J. (1990) *El Género: Una categoría Útil para el análisis Histórico*; en *El Género: la Construcción Cultural de la Diferencia Sexual*; Programa universitario de estudios de Género, UNAM, México D.F., México.
- Stromquist, N. (1996). *Gender Dimensions in Education in Latin America*. INTERAMER. OAS.
- Touraine A. (2003): *Igualdad y diversidad. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*.

La atención a los valores afectivos en la Ley de Educación de Andalucía

Rocío López García-Torres
Universidad CEU-Cardenal Herrera (España)

El tema de los valores es de permanente actualidad y lo es, sobre todo, en el ámbito de la educación. Sabemos que los valores impregnan el hecho educativo, lo orientan y están presentes en el propio proceso educativo. Por tanto, su estudio nos permite describir y evaluar la calidad del sistema educativo, contribuyendo a planificar mejor o con más amplitud el fenómeno educativo. Por otro lado, sabemos que el proceso educativo no se da en el vacío, sino que tiene lugar siempre enmarcado en un contexto legal.

Pues bien, para nuestra investigación hemos llevado a cabo un análisis de contenido axiológico de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), que es el marco general al que se ha de acomodar la enseñanza andaluza y que, inevitablemente, conlleva un conjunto de valores que las instituciones escolares asumen y expresan en las diferentes dimensiones de su planificación y, sobre todo, en su acción. En concreto, el presente trabajo muestra los *valores afectivos* que encierra la LEA y que hemos definido como: “*aquellos valores relacionados directamente con la dimensión afectiva de las personas, es decir con sus sentimientos, emociones y pasiones*”. Por ejemplo: afecto, autoestima, emociones, empatía, disfrute, etc.”.

Está extraído de un estudio analítico más amplio (Consúltese López, 2012) que, desde la perspectiva de la educación integral, se propone ver el modelo de persona que subyace en la LEA. Para ello nos guiamos por la definición del profesor Gervilla (2008) para quien “la persona es un *animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional, en el espacio y en el tiempo*” (p. 64). Esta definición ha servido de referencia para estructuración categorial que nos ha permitido detectar la presencia o ausencia de estos valores en la Ley. Es la siguiente:

Tabla 1. Modelo axiológico de educación integral. Adaptado de Gervilla (2000)

| PERSONA | VALORES |
|------------------------------------|----------------|
| Animal de inteligencia emocional | Corporales |
| | Intelectuales |
| | Afectivos |
| Singular y libre en sus decisiones | Individuales |
| | Liberadores |
| | Morales |
| De naturaleza abierta o relacional | Sociales |
| | Ecológicos |
| | Estéticos |
| | Religiosos |
| En el espacio y en el tiempo | Instrumentales |
| | Espaciales |
| | Temporales |

Efectivamente, la educación siempre posee un fundamento axiológico, siempre implica una mejora axiológica en algún sentido. Y, puesto que no hay educación sin valores, la calidad de la educación dependerá de los valores de la misma. Y es que, ante la importancia de la afectividad en la vida humana, resulta evidente que la educación de la misma tiene que ser un aspecto fundamental de toda formación humana. El sistema educativo no debe obviar el papel tan fundamental que juegan los sentimientos y las emociones en el desarrollo de las personas.

Sin embargo, la esfera de los sentimientos ha estado tradicionalmente olvidada o silenciada en la escuela. Las instituciones escolares han sido el reino de lo cognitivo, pero no de lo afectivo. Los alumnos han recibido la pregunta “¿Usted qué sabe sobre...?”, pero nunca se les ha preguntado por lo que sienten. Como mostramos a continuación, si bien la presencia de valores afectivos muestra el reconocimiento que la Ley otorga a estos valores, la escasez de los mismos la interpretamos como insuficiente consideración hacia estos valores, considerándolo una seria debilidad de la Ley.

Valores afectivos. Implicaciones educativas

Situada en lo más profundo del ser, la afectividad se constituye en el verdadero motor del comportamiento, en cuanto que origina la mayoría de las conductas y condiciona todas las demás.

La importancia de la afectividad dentro de la totalidad de la personalidad radica en:

- a) Que un elevado porcentaje de nuestras acciones no es el resultado de razonamientos sino de estados afectivos.
- b) Que algunas de las decisiones más importantes (profesión, matrimonio, etc.) están fuertemente condicionadas por nuestra afectividad.

Reconocer los sentimientos propios y fomentar la empatía son acciones que llevan a la madurez afectiva y personal. Podemos considerar un indicador de la madurez afectiva la capacidad para *reconocer y expresar los propios sentimientos*.

En la actualidad, es sobradamente conocido el concepto de *inteligencia emocional*, que tiene su origen más próximo en la “Teoría de las inteligencias múltiples” de Gardner (1983), al que recientemente le fue concedido el premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales 2011, precisamente por esta teoría. Posteriormente, Goleman (1995) publicó un best-seller titulado exactamente “Inteligencia emocional”, que tuvo una gran repercusión en la sociedad del conocimiento, en el que afirmaba que para desenvolvernos en la sociedad las personas necesitamos tanto de la inteligencia racional como de la emocional. Estos autores junto con otros, como p. e. Shapiro (1997), coinciden en señalar entre las competencias y capacidades que se incluyen dentro de la *inteligencia emocional* las siguientes: la regulación del propio estado de ánimo, el control de la agresividad, la tolerancia a la frustración, el control de la ansiedad, la empatía. Efectivamente, otro gran objetivo en relación a la educación de las emociones es el *control de las emociones*. Las personas hemos de aprender que no podemos anular nuestros estados afectivos, pero sí podemos ejercer cierto control sobre su intensidad y sobre todo, sobre nuestro comportamiento. Cuando no existe control emocional las relaciones personales se resienten, se resquebraja el soporte social. Es prioritario saber controlar las emociones.

“Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y el modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo”.
(Aristóteles, *Ética a Nicómano*)

Por otro lado, también es necesario procurar a los alumnos un desarrollo emocional saludable. Para ello es preciso promover una *autoestima* saludable. La autoestima es uno de los bienes básicos que una persona necesita para ser feliz. Como afirma la profesora Casares (2008), “desde la perspectiva de mejora del individuo que todo educación pretende, merece la pena destacar que la autoestima correcta capacita a las personas para alcanzar mayores niveles de logro y seguir avanzando hacia cotas más altas de realización” (p. 82). La autoestima es la suma de la autoconfianza, el sentimiento de la propia competencia y la consideración que nos tenemos a nosotros mismos. ¿Qué podemos hacer para el logro por parte de cada alumno de una autoestima positiva que le permita la autorrealización personal? En primer lugar queremos insistir en la suma importancia que tiene para la autoestima aprender a reconocer *la dignidad del ser humano*. Reconocer que todo ser humano (uno mismo incluido), por limitaciones que tenga, por errores que cometa, merece el respeto incondicional de los demás y de sí mismo. La educación tiene que conseguir que la afectividad, además de desarrollarse sin deformaciones, llegue a su plena madurez. Es más, en la actualidad es conocido que podemos fomentar una *resistencia frente a la destrucción*. Hoy en día se sabe como primaria la necesidad de fortalecer a los niños interiormente para que puedan resistir a las dificultades de este mundo tan difícil. Surge el enfoque de la “*resiliencia*” [La capacidad de una persona de hacer frente pese a las condiciones de vida adversas, superarlas y salir de ellas incluso fortalecido; en otros términos, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva] en el terreno educativo.

Nuestra investigación

Objetivo

Este estudio que presentamos pretende, pues, concretar los *valores afectivos* que, según la LEA, alcanzarán los ciudadanos andaluces a su paso por las diversas enseñanzas del sistema educativo, y comprobar la importancia que la Ley concede a los mismos en relación al resto de valores, desde la perspectiva de la educación integral sostenida.

Metodología y diseño de nuestra investigación

La técnica utilizada en nuestro estudio ha sido el Análisis de Contenido, que se presenta como la más adecuada para nuestro propósito; en concreto, el Análisis de Contenido axiológico (Gervilla, 2008).

El proceso seguido en nuestro trabajo es el siguiente:

1º. Elección del *corpus* (Muestra): El texto de la LEA que hemos tenido en cuenta para el presente trabajo ha sido:

- Hemos sometido a los procedimientos analíticos los artículos 4 y 5, del Título Preliminar (Disposiciones generales), correspondientes a los Principios del sistema educativo andaluz y a los Objetivos de la Ley respectivamente, debido a que consideramos que orientan la Ley y están presentes a lo largo de todo el proceso educativo.
- Además hemos estimado esencial conocer los valores que la Ley dedica a El alumnado, sujeto de la educación, en el Título I (La comunidad educativa), capítulo I.
- Y también nos hemos servido de El currículo y las Enseñanzas de régimen general (Título II, capítulos I a V) para concretar los valores que alcanzarán -de forma mayoritaria- los alumnos de Andalucía, considerando que representan los fines y contenidos del sistema educativo andaluz, y que encierran los valores que más directamente inciden sobre el alumnado.

2º. Indicadores en que se fundamenta la interpretación:

- La presencia (o la ausencia) de valores afectivos.
- La frecuencia de aparición de los mismos.

3º. Categorización: Los valores han sido extraídos en base a un sistema de categorías (Bardin, 2002), confeccionado a la luz del modelo axiológico de educación integral mostrado anteriormente (Véase Tabla 1). Tan sólo ha habido que añadir una categoría para aquellos valores con gran amplitud semántica: el caso de los valores “*globalizadores*”.

4º. Fiabilidad y validez del diseño: La *validez* (validez del instrumento categorial) y la *fiabilidad* (estabilidad y consistencia de los resultados obtenidos) fueron controladas mediante *juicio de expertos* [Experta 1: Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Experto 2: Doctor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Experta 3: Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada. Experta 4: Catedrática de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Experta 5: Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada] (López, 2012) Estos fueron seleccionados basándonos en sus publicaciones sobre el tema o bien por haber realizado sus Tesis doctorales en relación al Análisis de Contenido axiológico.

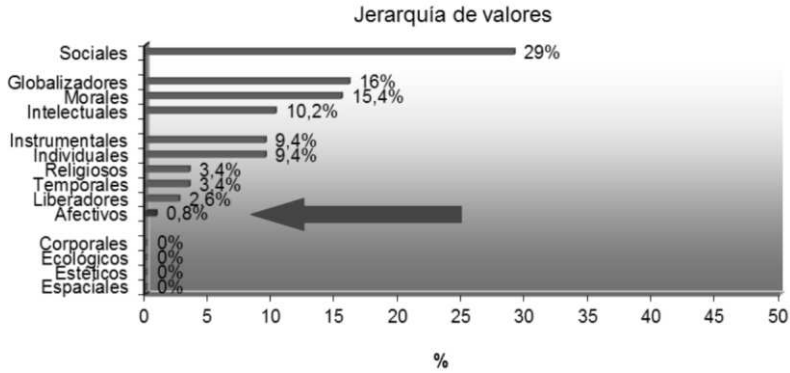
Se les presentó una muestra representativa del texto codificado con el fin de que manifestaran su acuerdo o desacuerdo tanto con el sistema de categorías establecido como con la codificación realizada. Pues bien, tras la consulta a los expertos determinamos que el instrumento categorial es válido para realizar el Análisis de Contenido axiológico y desarrollar nuestra investigación. Y, en cuanto a la fiabilidad o concordancia entre los *juices*, nuevamente el alto grado de consenso entre los expertos nos permitió concluir que los resultados de nuestro estudio eran consistentes, estables.

Resultados

A continuación presentamos los resultados del análisis descriptivo, consecuencia de la aplicación de estadísticos elementales como son las frecuencias, porcentajes y ordenaciones. Descubrimos los valores que encierra la LEA, así como su importancia o jerarquía, poniendo el acento en los valores afectivos. Lo hacemos de manera clara y sintética, mediante diagramas:

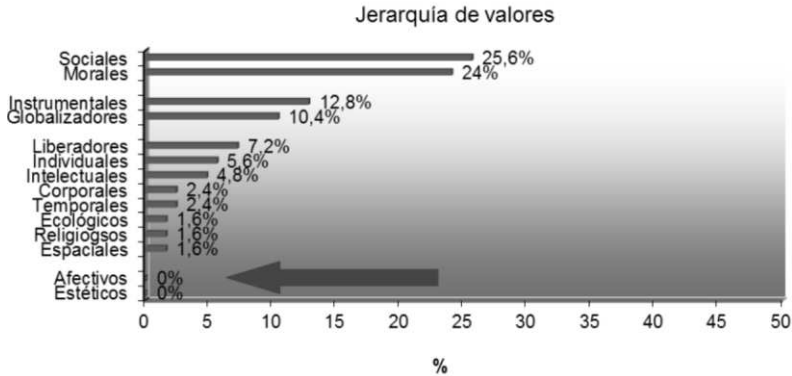
Los valores que componen los principios y objetivos del sistema educativo andaluz, así como su importancia o jerarquía, son los siguientes:

Gráfico 1. Jerarquía axiológica de los principios del sistema educativo andaluz y los objetivos de la Ley. Valores afectivos



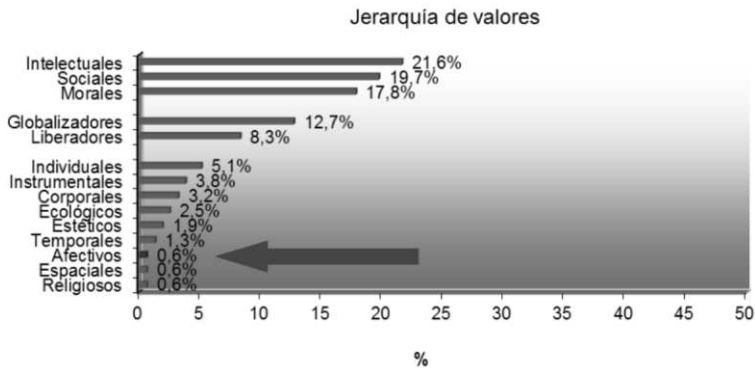
Los valores que la Ley dedica a El alumnado, sujeto de la educación, en el Título I (La comunidad educativa), capítulo I, son los siguientes:

Gráfico 2. Jerarquía axiológica de El alumnado. Valores afectivos



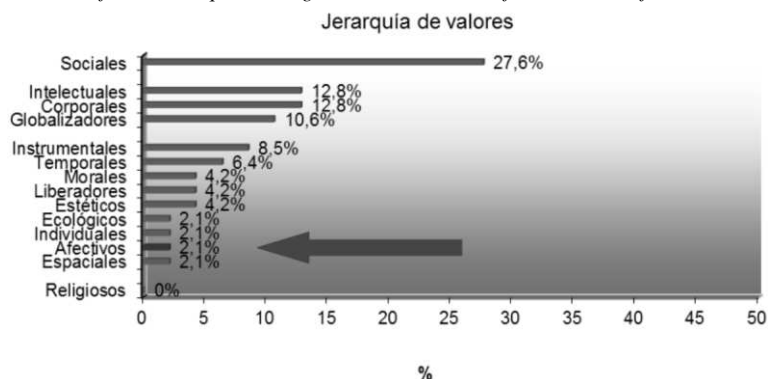
El currículo, por su parte resulta de particular repercusión por cuanto los valores que contiene se hacen extensibles a todas y cada una de las enseñanzas. Bien, pues esta es la distribución axiológica en que se fundamenta El currículo:

Gráfico 3. Jerarquía axiológica de El currículo. Valores afectivos



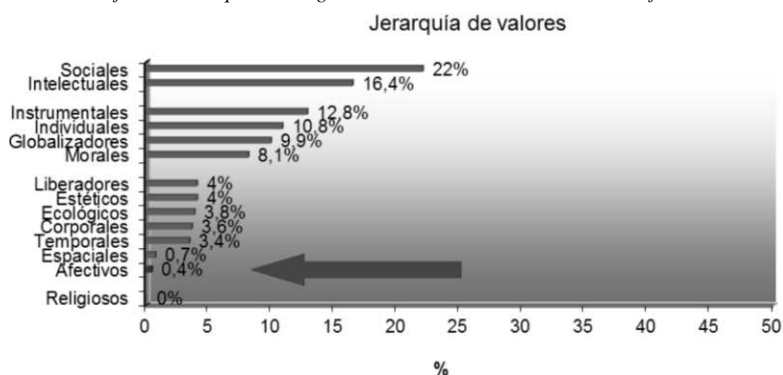
En relación a la Educación Infantil, sabemos que la atención prestada a los valores en la etapa infantil adquiere una singular importancia por su influencia en el desarrollo posterior de los niños. Pues bien, en el siguiente gráfico podemos comprobar la distribución axiológica de la Educación infantil:

Gráfico 4. Jerarquía axiológica de la Educación infantil. Valores afectivos



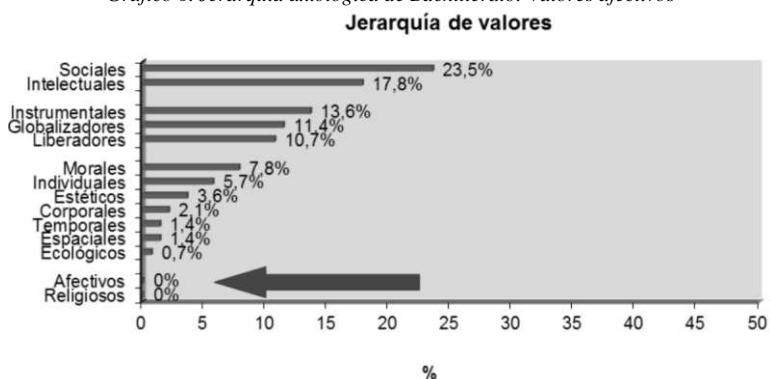
En cuanto a la Educación básica, el fundamento axiológico que encierra la LEA para esta etapa de la educación es el siguiente:

Gráfico 5. Jerarquía axiológica de la Educación básica. Valores afectivos



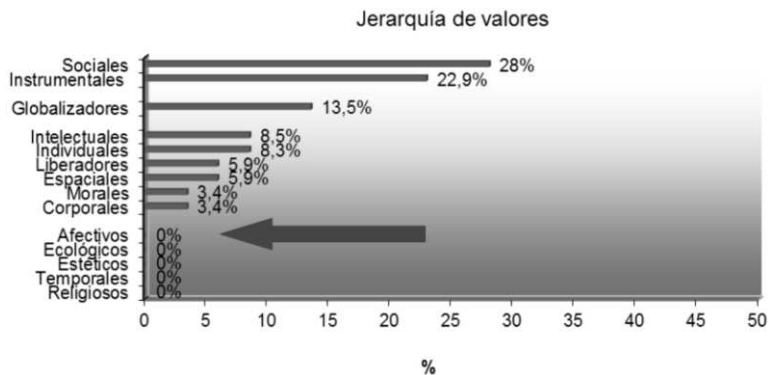
El fundamento axiológico de Bachillerato es el siguiente:

Gráfico 6. Jerarquía axiológica de Bachillerato. Valores afectivos



Y por último, la Formación profesional encierra el siguiente fundamento axiológico:

Gráfico 7. Jerarquía axiológica de la Formación profesional. Valores afectivos



Conclusión

El fundamento axiológico mostrado corresponde a los valores (afectivos) que encierra la LEA y que constituyen el punto de partida de la educación andaluza.

Conseguiré disposiciones y comportamientos en los niños comprometidos con estos valores, por lo que destacamos la urgencia de abrir caminos en la educación andaluza descuidados en la Ley. Y es que estimamos como una fuerte carencia la escasez de valores afectivos. Es más, resulta sorprendente la ausencia de valores afectivos en el Bachillerato y la Formación profesional así como, más sorprendentemente aún, en el capítulo dedicado a El alumnado.

Sirva, por tanto, este estudio como elemento de reflexión -y mejora- para la que previsiblemente será la próxima ley de educación en Andalucía que se derive de la inminente nueva ley de educación de ámbito estatal, en la actualidad *Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*.

Consideración final

En efecto, la problemática que encontramos en el ámbito educativo (andaluz) es que sigue vigente la idea de que la enseñanza, y por tanto la escuela, debe dar prioridad a lo intelectual sobre lo afectivo. La escuela todavía sigue centrando su atención en los aspectos más relacionados con el rendimiento escolar y el éxito académico, olvidando o relegando otros valores relacionados con el bienestar personal, como es el caso de los *valores afectivos*.

“La esfera de lo emocional puede y deber ser atendida como un elemento sustantivo del desarrollo de las personas” (Santos, 2010, p. 33). Para ello, las leyes deben recoger el máximo de valores afectivos, ya que todo proceso educativo está fundamentado, consciente o inconscientemente, en ellos. De modo que, cuanto más completa, clara, explícita y divulgativa sea una ley a este respecto, mayor será su incidencia en la comunidad educativa y, consecuentemente, más intensa será la experiencia de los educandos con los valores afectivos.

Referencias

- Aristóteles (1998). *Ética a Nicómaco* Madrid: Espasa-Calpe.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido* (3ª ed.). Madrid: Akal.
- Casares, P. M. (2008). Valores, afectividad y desarrollo de la persona: aspectos convergentes e implicaciones educativas. En J. M. Touriñán (dir.), *Educación en Valores, educación intercultural y formación para convivencia pacífica* (pp. 76-87). La Coruña: Netbiblio.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215 (1), 39-58.
- Gervilla, E. (2008). Buscando valores: análisis de contenido axiológico y modelo de educación integral. En J. M. Touriñán (dir.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico* (pp. 56-73). La Coruña: Netbiblio.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA núm. 5.
- López, R. (2012). *Valores de la Ley de Educación de Andalucía y sus implicaciones educativas*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Santos, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351 (1), 23-47.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Cultura percibida y deseada en contextos educativos universitarios

M^a Eugenia Martín Palacio, José Javier Aguado Orea y Esther Rodríguez Quintana
Universidad Complutense de Madrid (España)

Los teóricos de la organización han comenzado, en los últimos años, a reconocer y admitir la importante función que la cultura desempeña en los miembros de una organización (Robbins, 1991). La idea de concebir las organizaciones como culturas (en este caso las educativas), en las cuales hay un sistema de significados comunes entre sus integrantes, es un fenómeno bastante reciente. (Pizarro, Arnaiz y Dapello, 2012).

Guèrin (1992) sostiene que es importante conocer el tipo de cultura de una organización, ya que los valores y normas van a influir en los comportamientos de los individuos. Schein (1985) entiende la cultura como un modelo de presunciones básicas, ya sean inventadas o desarrolladas por un grupo en la medida en que aprenden a afrontar los problemas de adaptación interna o externa, y que se consideran relevantes para que nuevos miembros las aprendan. La cultura es el modo particular de hacer las cosas en un entorno específico. Según Schein (1985) la cultura se divide en tres niveles: artefactos, valores y presunciones subyacentes básicas.

En los últimos años la Universidad se ha sometido a diversos cambios en su estructura y funcionalidad debido a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, pero para que dichos cambios puedan llevarse a cabo se requiere de una transformación de la cultura organizacional en esta institución. Por este motivo se realiza un análisis de la cultura organizacional percibida por los universitarios, contrastándolo con un análisis de la cultura deseada por los mismos. Es importante establecer una medida del cambio de la cultura organizacional. El cambio en esa cultura organizacional debe ser tomado como la piedra angular de la mejora continua de las organizaciones (Pizarro et al, 2012).

Para la evaluación de la cultura organizacional se propone el modelo Cultuaua, elaborado por Martín del Buey (Martín del Buey, 1991, 1996 y 1997; Martín del Buey y Castro Pañeda, 1993 y 1994; Martín Del Buey y otros, 1993, 1994 y 1995). Este modelo se basa en que la cultura organizacional se compone de un conjunto de creencias, valores, actitudes y ritos aceptados y seguidos, que forman una serie de círculos concéntricos estructurados en una cadena secuencial (Martín del Buey, 1997). En el inicio de esta cadena se sitúan las creencias, que crean unos valores en torno a ellas, los que a su vez constituyen una serie de actitudes que se concretan en ritos, artefactos o pautas de comportamiento.

El campo de las creencias mueve, determina, condiciona o al menos guía el comportamiento humano colectivo e individual (Martín del Buey, 1997). Al contrario que los ritos y artefactos, las creencias no tienen un carácter transitorio y se pueden elaborar en torno a diferentes temáticas, pero que normalmente están relacionadas entre sí. Con respecto a los valores, éstos se forman en torno a las distintas temáticas relacionadas con las creencias. Por otro lado, se encuentran las actitudes que también se agrupan por temáticas, pero su variedad y contenido es mucho más amplio que el marco de las creencias y el de los valores. Las creencias se pueden observar y analizar a través de estos artefactos y ritos.

Figura 1. Modelo esquematizado del constructo Cultuaua

| PREGUNTAS | MODELO X | MODELO Y |
|--------------------------------------|-------------|--------------|
| ¿FINALIDAD DE LOS CONTENIDOS? | ACADÉMICO | INTEGRADO |
| ¿COMO TRANSMITIR CONTENIDOS? | RECEPTIVO | CONSTRUCTIVO |
| ¿QUE HACER CON LOS CONTENIDOS? | CONVERGENTE | DIVERGENTE |
| ¿CUAL ES EL ESCENARIO MAS APROPIADO? | ISLA | ARCHIPIÉLAGO |

El modelo Cultuaua considera que la cultura organizacional educativa está determinada por cuatro creencias básicas: creencias en torno a la finalidad de la educación, creencias en torno a los procesos de instrucción, creencias

en torno al diseño del escenario educativo y creencias en torno al procesamiento de la información. Estas creencias básicas, a su vez, están relacionadas con cuatro preguntas básicas sobre la concepción de la educación. La respuesta a estas preguntas da lugar a dos modelos opuestos de la cultura organizacional (Modelo X y Modelo Y). En la Figura 1 se presentan las cuatro creencias básicas con sus respectivas preguntas, así como los dos posicionamientos que se plantean ante estas cuestiones. Se remarca el Modelo Y, dado que es el que se debería fomentar según Martín del Buey (1997).

A. Creencias en torno a la finalidad de la educación. ¿Para qué se educa al alumno/a?

Se distingue entre el modelo académico y el modelo integrado. El primero de ellos se caracteriza por contar con una programación que contiene unos objetivos de aprendizaje establecidos que el alumnado debe alcanzar y el docente tiene que encargarse de ello. El profesorado se ocupa de dar información puramente académica, mientras que la familia se debe ocupar de la educación en valores.

Por otra parte, el modelo integrado defiende la corresponsabilidad de las familias y los profesores, es decir, que ambos grupos colaboran y trabajan para que el hijo-alumno aprenda contenidos sociales y académicos que le permitan alcanzar su desarrollo integral. La colaboración entre familia y centro escolar es un elemento fundamental dentro del modelo integrado, que tiene como objetivo principal formar al hijo o al alumno para la vida, potenciando el conocimiento personal, trabajando el autoconcepto, etc. (Arnaiz, Pizarro y Dapello, 2012). El docente enseña no sólo conocimientos académicos, sino también para la vida, por lo que no es un mero transmisor de información, sino un formador.

B. Creencias en torno a los procesos de instrucción. ¿Cómo debe dar clase el docente?

Martín del Buey (1997) entiende que las creencias relacionadas con los procesos de instrucción son un conjunto de acciones que el docente usa para transmitir los contenidos.

Los modelos que se presentan son el receptivo-lineal y el constructivo-contraste. El primero consiste en que el alumno está vacío de conocimiento, como una tabula rasa, y el docente tiene la función de llenarle de conocimiento. Este modelo se caracteriza por la unidireccionalidad de la información, únicamente el docente transmite conocimientos porque entiende que el alumnado no sabe nada ni puede aportar nada. El discente es un agente pasivo que debe acumular información. El modelo constructivo-contraste se basa en la circularidad de la transmisión de la información, es decir, en la bidireccional de la información que se transmite de docentes a discentes y viceversa. Se fomenta la participación activa de los estudiantes pues se les considera seres autónomos. El profesor/a transmite información, pero potencia que el alumnado la adapte a sus conocimientos previos y la relacione con ellos. En otras palabras, se busca la elaboración de su propio aprendizaje, del aprendizaje significativo.

C. Creencias en torno al procesamiento de la información. ¿Qué deben hacer los alumnos/as con la información que reciben?

Las creencias relacionadas con el procesamiento de la información dan lugar a dos modelos: el convergente y el divergente. El modelo convergente se basa en la reproducción exacta y fiel de la información que el docente ha transmitido, por lo que se fomenta la memorización, en detrimento de la comprensión de los contenidos. En contraposición, se encuentra el modelo divergente, que potencia que el alumnado aprenda los contenidos haciéndolos suyos, a través de un aprendizaje significativo, en el que el docente fomenta y valora la elaboración propia de los contenidos y la comprensión de los mismos.

D. Creencias en torno al diseño del escenario educativo. ¿Cuál es el escenario más apropiado?

De la respuesta a esta pregunta surgen dos modelos: el modelo isla y el modelo archipiélago. El modelo isla tiene como principal protagonista al docente en un escenario donde las relaciones son rígidas, cerradas y competitivas. El profesor/a conduce a los discentes, que son personajes secundarios. Los artefactos existentes en este tipo de aulas ensalzan la figura del profesorado. El modelo archipiélago potencia unas relaciones abiertas entre los estudiantes y entre discentes y docente. Los artefactos y la situación del mobiliario fomentan la colaboración, la cooperación y la bidireccionalidad. El Plan Bolonia coincide con el modelo Y propuesto por el Dr. Martín del Buey (modelo integrado, el modelo constructivo, el modelo divergente y el modelo archipiélago). Pizarro et al. (2012) realizaron un estudio piloto en la facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo sobre la cultura percibida y deseada. Se encontró que existían diferencias estadísticamente significativas en tres de los cuatro factores o creencias: finalidad de la educación, procesos de instrucción y escenario educativo, pero no se han encontrado en las creencias en el proceso de aprendizaje. Puntuaban significativamente más alto la finalidad deseada que la percibida, el proceso de instrucción deseado que el percibido y el escenario deseado que el percibido.

Arnaiz et al. (2012) también realizaron un estudio piloto en la facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo sobre cultura percibida y cultura paradigma (la cultura que establece el sistema educativo). Los resultados mostraron que existen disonancias entre la cultura percibida y la cultura paradigma en todos los factores analizados.

Objetivos

Los objetivos de la presente investigación son:

1. Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre la cultura percibida y la cultura deseada en el alumnado universitario.
2. Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre la cultura percibida y la cultura deseada en las distintas ramas universitarias.

Método

El método del presente estudio es empírico experimental basado en la recogida de información a través del sistema de encuestas.

Participantes

La muestra está formada por 201 participantes que están cursando estudios superiores en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad de Oviedo, de los cuales 143 son mujeres y 58 hombres (71.1% y 28.4% respectivamente). La edad de los mismos oscila entre 17 y 49 años, hallando una media de 22.693 y una desviación típica de 4.302. Se trata de universitarios de diferentes ramas: Ciencias puras (15.9% de la muestra), Ciencias naturales (14.4%), Ciencias Sociales (32.3), Letras y Humanidades (10.4%), Ciencias económicas y jurídicas (12.4%) y Máster (14.4%).

Instrumentos

Para la presente investigación se han empleado dos cuestionarios de medición elaborados por el grupo GOYAD: Cultura percibida por el alumnado y Cultura deseada por el alumnado. Cada cuestionario está formado por 20 ítems tipo Likert con escala de 1 a 5 (1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = algunas veces, 4 = casi siempre, 5 = siempre). La fiabilidad del cuestionario de cultura percibida para alumnado es de .863 y de .825 en el cuestionario sobre cultura deseada en el alumnado. En ambos casos, la fiabilidad se sitúa por encima de .700, umbral mínimo para que el cuestionario sea considerado fiable tal y como planearon Nunnally y Bernstein (1995).

En el cuestionario de cultura percibida los participantes valoran en qué medida son ciertas las afirmaciones que se les plantean en los ítems sobre una determinada asignatura. Por otro lado, con el cuestionario de cultura deseada los participantes valoran en qué medida les gustaría que fuesen ciertas esas afirmaciones. Ambos cuestionarios evalúan las cuatro preguntas básicas formuladas en torno al constructo Culturaaula, mencionadas en la introducción.

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado de forma anónima y voluntaria a estudiantes universitarios dentro del horario lectivo de la asignatura que se evaluaba en el cuestionario. El aplicador leía las instrucciones a los participantes, pidiéndoles sinceridad a la hora de responder al cuestionario ya que no existen respuestas incorrectas. En primer lugar los participantes contestaban al cuestionario de cultura percibida, después se les dejaba una pausa y posteriormente contestaban al cuestionario de cultura deseada. La aplicación de ambos cuestionarios no superó los 20 minutos de duración. Finalmente, el análisis de datos se ha realizado a través del programa SPSS 15.0.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos para cada factor del cuestionario de cultura percibida y de cultura deseada (Finalidad educativa, Proceso de Instrucción, Proceso de Aprendizaje y Escenario).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para los factores del cuestionario de cultura percibida y cultura deseada.

| Factores | N | Media | Desviación típica |
|----------------------------------|-----|--------|-------------------|
| Finalidad Percibida | 201 | 14.368 | 3.156 |
| Proceso de Instrucción Percibida | 201 | 14.806 | 3.168 |
| Proceso de Aprendizaje Percibida | 201 | 15.890 | 3.698 |
| Escenario Percibida | 201 | 14.915 | 3.355 |
| Finalidad Deseada | 201 | 21.776 | 2.407 |
| Proceso de Instrucción Deseada | 201 | 20.527 | 2.755 |
| Proceso de Aprendizaje Deseada | 201 | 20.776 | 3.051 |
| Escenario Deseada | 201 | 21.726 | 2.459 |

Las medias de todos los factores en el cuestionario de cultura percibida son inferiores a las de los factores en el cuestionario de cultura deseada. La media más alta (21.776) se sitúa en el factor Finalidad de la educación de cultura deseada y la más baja (14.368) se halla en el mismo factor, pero en el cuestionario de cultura percibida.

En la Tabla 2 se presenta la diferencia de medias entre cultura percibida y cultura deseada con respecto a cada factor en función de la rama universitaria.

Tabla 2. Medias en cada factor del cuestionario cultura percibida y cultura deseada en función de la rama universitaria

| | Ciencias Puras | Ciencias Naturales | Ciencias Sociales | Letras y Humanidades | Ciencias Económicas y Jurídicas | Máster |
|----------------------------------|----------------|--------------------|-------------------|----------------------|---------------------------------|--------|
| Finalidad Percibida | 13.062 | 14.793 | 14.092 | 14.285 | 14.600 | 15.862 |
| Proceso de Instrucción Percibida | 13.562 | 14.551 | 14.661 | 14.095 | 15.200 | 16.931 |
| Proceso de Aprendizaje Percibida | 13.750 | 14.793 | 16.230 | 16.190 | 15.240 | 18.931 |
| Escenario Percibida | 14.250 | 15.069 | 14.707 | 14.714 | 15.040 | 16.000 |
| Finalidad Deseada | 21.156 | 21.586 | 22.215 | 20.333 | 21.880 | 22.620 |
| Proceso de Instrucción Deseada | 18.937 | 20.034 | 21.276 | 19.285 | 20.680 | 21.862 |
| Proceso de Aprendizaje Deseada | 18.968 | 20.551 | 21.230 | 19.904 | 21.040 | 22.379 |
| Escenario Deseada | 20.843 | 21.655 | 22.123 | 21.381 | 22.000 | 21.896 |

La media más alta (22) se encuentra en el factor Escenario de la cultura deseada por el alumnado de carreras universitarias de la rama de Ciencias Económicas y Jurídicas. Por otro lado, la media más baja (13.062) se encuentra en el factor finalidad educativa percibida en la rama de Ciencias Puras. En todas las ramas universitarias la media de los factores de cultura percibida es menor que la media de los factores en la cultura deseada. Las medias más bajas con respecto a la cultura percibida se encuentran en la rama de las Ciencias Puras y las medias más altas con respecto a la cultura percibida se hallan en la rama del Máster. Con el objetivo de analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre la cultura percibida y la cultura deseada en el alumnado universitario se empleó la prueba Wilcoxon que compara las medias de una muestra relacionada. En la Tabla 3 se presentan las diferencias de medias en la muestra general, observando diferencias estadísticamente significativas en todos los factores.

Tabla 3. Diferencia de medias entre factores con la prueba Wilcoxon

| Factores | Z | Sig |
|--|---------|------|
| Finalidad Percibida-Deseada | -12.181 | .000 |
| Proceso de Instrucción Percibida-Deseada | -12.076 | .000 |
| Proceso de Aprendizaje Percibida-Deseada | -11.161 | .000 |
| Escenario Percibida-Deseada | -11.995 | .000 |

En la Tabla 4 se presentan las diferencias de medias entre factores con la prueba Wilcoxon diferenciando las ramas universitarias y se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en todos los factores con respecto a todas las carreras.

Tabla 4. Diferencia de medias entre factores en las diferentes ramas con la prueba Wilcoxon

| | Finalidad Percibida-Deseada | Proceso de Instrucción Percibida-Deseada | Proceso de Aprendizaje Percibida-Deseada | Escenario Percibida-Deseada |
|---------------------------------|-----------------------------|--|--|-----------------------------|
| Ciencias Puras | Z | -4.945 | -4.897 | -4.423 |
| | Sig | .000 | .000 | .000 |
| Ciencias Naturales | Z | -4.713 | -4.635 | -4.514 |
| | Sig | .000 | .000 | .000 |
| Ciencias Sociales | Z | -6.957 | -6.943 | -6.255 |
| | Sig | .000 | .000 | .000 |
| Letras y Humanidades | Z | -3.937 | -4.022 | -3.119 |
| | Sig | .000 | .000 | .000 |
| Ciencias Económicas y Jurídicas | Z | -4.378 | -4.239 | -4.343 |
| | Sig | .000 | .000 | .000 |
| Máster | Z | -4.506 | -4.432 | -4.270 |
| | Sig | .000 | .000 | .000 |

Conclusiones

La evaluación de la cultura organizacional permite establecer una medida de cambio de esta cultura de la organización escolar que se está analizando. En este sentido, medir la cultura organizacional percibida y la deseada posibilita establecer cómo es la situación educativa en un momento determinado y si, pasado el tiempo y aplicados los cambios pertinentes, esa situación se ha modificado y es cómo se buscaba.

Guèrin (1992) afirma que es necesario conocer el tipo de cultura de una organización, porque los valores y las normas van a influir en los comportamientos de los individuos. Realizar la evaluación de la cultura organizacional es importante para poder determinar las creencias que se dan en un entorno y de este modo poder compararlas con las que se busca, analizando los aspectos o factores a modificar.

Los resultados hallados en esta investigación nos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en todos los factores de la cultura organizacional educativa (Finalidad educativa, Proceso de Instrucción, Proceso de Aprendizaje y Escenario educativo) entre percibida y deseada. Las puntuaciones más bajas se encuentran en la cultura percibida y las más altas en la deseada. De ello se deduce que hay muchas discrepancias entre cómo es la situación educativa universitaria y cómo les gustaría a los estudiantes que fuera, por lo que se deberían realizar cambios sustancialmente significativos en todas las carreras universitarias y Máster dado que en todas ellas se encuentran estas disonancias.

La menor diferencia de medias (11.161) se encuentra en el factor proceso de aprendizaje, mientras que la mayor diferencia de medias (12.181) se halla en el factor de finalidad educativa. La mayor discrepancia se da entre la finalidad educativa percibida y la deseada y en este sentido hay que señalar que el alumnado universitario preferiría un modelo más integrado y menos académico, es decir, que los docentes no sean meros transmisores de los contenidos establecidos, sino que sean educadores.

Por otra parte hay que indicar que la mayor discrepancia entre cultura deseada y cultura percibida se da en la rama universitaria de las Ciencias Sociales, mientras que, aunque significativas, las menores diferencias se encuentran en la rama de Letras y Humanidades. Aventurándonos en una posible explicación de estos datos, en el campo de las Ciencias Sociales los contenidos estudiados están más relacionados con la temática que se aborda en el cuestionario y pueden ser más críticos al respecto.

Se encuentra que los universitarios, independientemente de la carrera que cursen, perciben una cultura organizacional cercana al Modelo X (finalidad académica, proceso de instrucción receptivo, proceso de aprendizaje convergente y un escenario isla), mientras que lo que buscan es una metodología de estudio y trabajo más próxima al Modelo Y, propuesto por el Dr. Martín del Buey (1997). Estos resultados son acordes a los obtenidos por Pizarro et al. (2012) que también encontraron diferencias estadísticamente significativas entre cultura percibida y cultura deseada. Por todo esto, se puede afirmar que se corrobora la existencia de disonancias entre la cultura percibida y la deseada en los diferentes factores. Estos resultados deben servir para establecer la dirección del camino de los cambios que a nivel universitario se deberían dar.

Referencias

- Arnaiz García, A., Pizarro Ruiz, J.P. y Martín del Buey, F. (2012). *Análisis de la cultura organizacional percibida y paradigma por alumnos en contextos universitarios: estudio piloto de la facultad de psicología de la Universidad de Oviedo*. Actas de VII congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Guèrin, G. (1992). *Planificación Estratégica de los Recursos Humanos*. Editorial Legis: Santafè de Bogotá.
- Martín del Buey, F. y Castro Pañeda, P. (1993). *Análisis de organizaciones educativas, programa cultuaua*. Curso de doctorado de evaluación e intervención en contextos socio-educativos. Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo: Oviedo, España.
- Martín del Buey, F. (1991). *Modelo de análisis de presunciones culturales en el aula*. Actas del I Congreso Internacional de Psicología y educación. Madrid, España.
- Martín del Buey, F. (1996). *El rol del profesor en el umbral del siglo XXI*. Revista Magister, 14, 205-215.
- Martín del Buey, F. (1997). *Modelos implícitos en la reforma educativa*. Revista Magister, 15, 90- 97.
- Martín Del Buey, F. y Castro Pañeda, P. (1994). *Ergonomía escolar*. Revista Entemu U.N.E.D., 187-210.
- Martín Del Buey, F. y otros (1993). Dimensiones ergonómicas en el aula. En F. Vicente Castro, *Psicología de la educación y del desarrollo*, tomo II. Editorial Psicoex: Badajoz.
- Martín del Buey, F. y otros (1994). *Culturas percibidas y culturas deseadas en las aulas de la escuela de Magisterio*. Actas del IV Congreso INFAD, 2, 177-183. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos, España.

- Martín del Buey, F. y otros (1995). *Análisis culturales y ergonómicos del centro escolar: pre-requisitos para la intervención orientadora*. Revista de Orientación Educativa, 15 y 16, 51-68.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: Mc-Graw-Hill.
- Pizarro Ruiz, J.P., Arnaiz García, A. y Dapello Pellerano, B. (2012). *Análisis de la cultura organizacional percibida y deseada por alumnos en contextos universitarios: estudio piloto de la facultad de psicología de la Universidad de Oviedo*. Actas de VII congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Robbins, S. (1991). *Comportamiento Organizacional*. Editorial Prentice-Hall: México.
- Shein, E.H. (1985). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Barcelona: Plaza&Janes.

Relaciones de pareja y bienestar psicológico en jóvenes estudiantes universitarios de diferente origen cultural

Laila Mohamed Mohand y Lucía Herrera Torres
Universidad de Granada (España)

En las últimas décadas se ha ido presenciando la aplicación de políticas, en el ámbito tanto internacional como nacional, orientadas hacia la lucha contra la violencia de género, por lo que se han diseñado e implementado actuaciones cuyo objetivo prioritario se focaliza en la igualdad de género (Fontanil, Ezama, Fernández, Gil, Herrero, y Paz, 2005; Labrador, Fernández-Velasco, y Rincón, 2010; World Health Organization, 2005). Concretamente en España, la entrada en vigor de la Ley 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género así como de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, se han acompañado del desarrollo de políticas administrativas orientadas a sensibilizar, prevenir y detectar problemáticas de esta naturaleza.

En este sentido, son diversas las investigaciones que han tratado dicha temática en los últimos años (Expósito y Herrera, 2009; Harrison y Abrishami, 2004; Marcus, 2007; Ruiz, Expósito y Bonache, 2010; Sugarman y Hotaling, 1989). Igualmente, se han llevado a cabo algunos estudios sobre la violencia de género centrados en la población de origen bereber o amazigh (Mohamed, Seijo y Novo, 2012; Mohamed, Vázquez, y Seijo, 2009). Sin embargo, los estudios y publicaciones relacionadas con la violencia de pareja en adolescentes son aún insuficientes (Halpern, Oslak, Joven, Martín, y Kupper, 2001; Jones y Gardner, 2002; Kaestle y Halpern, 2005; Rodríguez-Franco, López-Cepero, y Rodríguez-Díaz, 2009).

El presente trabajo se sustenta en la preocupación e interés por observar, en una muestra de jóvenes universitarios de la ciudad autónoma de Melilla, si dentro de las relaciones afectivas de parejas de novios tienen lugar conductas de violencia. La ciudad autónoma de Melilla es una ciudad española que se sitúa geográficamente al noreste del continente africano, frente a las costas de Almería, Granada y Málaga. Su superficie es de 12 km² aproximadamente. Los datos oficiales del censo indican que su población supera en la actualidad los 75000 habitantes. En esta ciudad se pueden apreciar la convivencia de modo armónico de cuatro comunidades o grupos culturales: europea, amazigh, hebrea e hindú.

Objetivos

Esta investigación tiene por objetivo principal desarrollar un estudio descriptivo de la frecuencia de ocurrencia de determinadas conductas y actitudes de violencia de pareja en estudiantes universitarios y la medida en la que se relacionan con el bienestar psicológico de los mismos.

Los objetivos específicos del estudio son:

- 1) Establecer la frecuencia media de aparición de determinadas conductas y actitudes negativas para la relación de parejas de novios.
- 2) Determinar el grado de malestar que la aparición de dichas conductas y actitudes genera o puede generar en los estudiantes.
- 3) Identificar si la frecuencia media de aparición y el grado medio de malestar difiere en función del sexo y grupo cultural de pertenencia del alumnado.
- 4) Analizar el Bienestar Psicológico Subjetivo y el Bienestar en las Relaciones con la Pareja atendiendo al sexo y grupo cultural.
- 5) Hallar la posible relación existente entre las Relaciones de parejas de novios y el Bienestar Psicológico.

Método

Participantes

Formaron parte de la muestra 100 estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Granada en Melilla. Por sexo, 19 eran hombres (19.0%) y 81 mujeres (81.0%), con un rango de edad de 18-25 años y una edad media de 22.14 ($DT = 3.17$). En función del curso, 59 estudiaban primer curso (59.0%), 23 segundo (23.0%) y 18 tercero (18.0%). Además, el 63.0% era estudiante del Grado en Educación Infantil y el 37.0% del Grado en Educación Primaria. En función del grupo cultural, el 68.0% era de origen cultural europeo y el 32.0%

pertenecía al grupo cultural amazight (procedente de la zona del Rif de Marruecos). Por último, el 20.0% tenía un trabajo remunerado, centrándose todos los indicados en el sector servicios.

Instrumentos

Cuestionario de Relación de Parejas de Novios (CUVINO)

Este instrumento fue diseñado por Rodríguez-Franco, Antuña, Rodríguez-Díaz, Herrero y Nieves (2007). Consta de 42 ítems en los que se plantean diferentes conductas y actitudes negativas que pueden interferir en la relación de pareja. Para ello, en primer lugar se pide que se indique la frecuencia de aparición de las mismas mediante una escala tipo *Likert* de cinco puntos en la que 1= Nunca y 5= Casi siempre. En segundo lugar, se solicita que para dichas conductas y actitudes se señale el grado de malestar que se ha experimentado, en el caso de que hayan tenido lugar, o se experimentaría, en el supuesto teórico de que ocurriesen, a través de una escala tipo *Likert* de cinco puntos, donde 1= Nada y 5= Mucho. La fiabilidad del cuestionario, hallada en el estudio de Rodríguez-Franco, Antuña, López-Cepero, Rodríguez y Bringas (2012), es de .926.

Para el presente estudio, la fiabilidad del cuestionario ha sido calculada, mediante el estadístico *alfa* de *Cronbach*, arrojando un valor de .955. Concretamente, para la frecuencia de aparición de conductas y actitudes negativas en la relación de pareja de novios la consistencia interna era de .960 y para el grado de malestar experimentado de .986

Escala de Bienestar Psicológico (EBP)

La Escala de Bienestar Psicológico (EBP, Sánchez-Cánovas, 2007) consta de cuatro subescalas: Bienestar Psicológico Subjetivo, Bienestar Material, Bienestar Laboral y Relaciones con la Pareja. Atendiendo a la finalidad de esta investigación, se han empleado la primera y última subescala. La Escala de Bienestar Psicológico Subjetivo está formada por 30 ítems relativos a sentimientos que se han podido experimentar a lo largo de la vida (por ejemplo, *me siento optimista, me siento jovial*, etc.). Los sujetos han de contestar según una escala tipo *Likert* de cinco puntos, donde 1= Nunca y 5= Siempre.

Por su parte, la Escala de Relaciones con la Pareja cuenta con 15 ítems que hacen referencia a actitudes personales en relación con la sexualidad y las relaciones de pareja (por ejemplo, *me siento feliz con mi pareja* o *atiendo al deseo sexual de mi pareja*). En este caso, también se contestaba en una escala de cinco puntos en la que 1= Totalmente en desacuerdo y 5= Totalmente de acuerdo. La fiabilidad de la Escala de Bienestar Psicológico Subjetivo cuenta con una fiabilidad alta ($\alpha = .928$) así como la Escala de Relaciones con la Pareja ($\alpha = .868$).

De la misma forma que se hizo para el cuestionario anterior, se calculó la fiabilidad en esta investigación para ambas escalas, obteniendo un valor de .941 para la Escala de Bienestar Psicológico Subjetivo y de .833 para la Escala de Relaciones con la Pareja.

Procedimiento

Durante la primera quincena del mes de noviembre de 2012 se administraron los instrumentos de medida, de forma colectiva por aula, en dos sesiones de 30 minutos cada una. En la primera sesión se completó el EBP y en la segunda el CUVINO. Al inicio de cada sesión se informó al alumnado de que se trataba de una investigación en la que su participación era voluntaria, anónima, sin ninguna vinculación con la asignatura en la cual se estaba pasando el instrumento así como que su implicación nos ayudaría a conocer en mayor medida sus experiencias y sentimiento en relación con el objeto de estudio.

Resultados

En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos para los diferentes ítems del CUVINO.

Para determinar si existían diferencias en función del sexo y el grupo cultural se llevó a cabo un análisis de varianza con medidas repetidas en el que como variable intrasujetos se introdujo la relación de parejas de novios (CUVINO), con dos niveles: la frecuencia media de aparición de las conductas y actitudes indicadas en el cuestionario, por una parte, y el grado medio de malestar experimentado ante las mismas, por otra. Las variables intersujetos fueron el sexo y el grupo cultural de pertenencia de los estudiantes. En la tabla 2 se muestran, en primer lugar, los estadísticos descriptivos.

El factor relación de parejas de novios resultó significativo [$F(1,98) = 301.061, p = .000, \eta^2$ parcial = .758], mostrando las comparaciones post-hoc, mediante el estadístico *Bonferroni*, diferencias entre la frecuencia media de aparición de las conductas y actitudes señaladas y el grado medio de malestar experimentado ($t = 2.465, p = .000$).

También fue significativo el factor sexo [$F(1,98) = 13.149, p = .000, \eta^2$ parcial = .120], obteniendo puntuaciones más altas las mujeres que los hombres ($t = .415, p = .000$), pero no lo fue el factor grupo cultural [$F(1,98) = .017, p = .897$].

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del CUVINO

| CUVINO | | Mínimo | Máximo | M | DT |
|---|----------------|--------|--------|------|------|
| 1. Pone a prueba tu amor, poniéndote trampas para comprobar si le engañas, le quieres o si le eres fiel. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.43 | .77 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 3.90 | 1.15 |
| 2. Te sientes obligada/o a mantener sexo con tal de no dar explicaciones de por qué. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.26 | .76 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 3.88 | 1.47 |
| 3. Se burla acerca de las mujeres u hombres en general. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.45 | .83 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 3.97 | 1.23 |
| 4. Te ha robado. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.08 | .46 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.33 | 1.32 |
| 5. Te ha golpeado. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.15 | .61 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.40 | 1.33 |
| 6. Es cumplidor/a con el estudio, pero llega tarde a las citas, no cumple lo prometido y se muestra irresponsable. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.70 | .97 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 3.92 | 1.19 |
| 7. Te humilla en público. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.19 | .61 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.32 | 1.31 |
| 8. Te niega sexo o afecto como forma de enfadarse. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.40 | .78 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 3.83 | 1.33 |
| 9. Te habla sobre relaciones que imagina que tienes. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.45 | .84 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.02 | 1.25 |
| 10. Insiste en tocamientos que no te son agradables y que tú no quieres. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.24 | .74 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.12 | 1.30 |
| 11. Piensa que los del otro sexo son inferiores y manifiesta que deben obedecer a los hombres (o mujeres), o no lo dice, pero actúa de acuerdo con este principio. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.42 | 1.01 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.27 | 1.19 |
| 12. Te quita las llaves del coche o el dinero. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.13 | .56 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.18 | 1.31 |
| 13. Te ha abofeteado, empujado o zarandeado. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.12 | .50 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.43 | 1.21 |
| 14. No reconoce responsabilidad alguna sobre la relación de pareja, ni sobre lo que os sucede a ambos. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.41 | .89 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.22 | 1.22 |
| 15. Te crítica, subestima tu forma de ser, o humilla tu amor propio. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.39 | .80 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.45 | 1.05 |
| 16. Te niega apoyo, afecto o aprecio como forma de castigarte. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.34 | .70 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.34 | 1.15 |
| 17. Amenaza con suicidarse o hacerse daño si lo/la dejas. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.37 | .92 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.37 | 1.22 |
| 18. Te ha tratado como un objeto sexual. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.25 | .70 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.29 | 1.31 |
| 19. Ha ridiculizado o insultado a las mujeres u hombres como grupo. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.30 | .63 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.27 | 1.25 |
| 20. Ha lanzado objetos contundentes contra ti. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.17 | .55 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.43 | 1.10 |
| 21. Te ha herido con algún objeto. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.11 | .53 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.49 | 1.15 |
| 22. Impone reglas sobre la relación (días, horarios, tipos de salidas), de acuerdo con su conveniencia exclusiva. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.56 | 1.01 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.12 | 1.25 |
| 23. Ridiculiza tu forma de expresarte. | Frecuencia | 1 | 4 | 1.23 | .58 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.31 | 1.13 |
| 24. Te amenaza con abandonarte. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.22 | .56 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.35 | 1.12 |
| 25. Te ha retenido para que no te vayas. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.66 | .96 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 3.76 | 1.46 |
| 26. Te sientes forzado/a a realizar determinados actos sexuales. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.21 | .73 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.36 | 1.18 |
| 27. Ha bromeado o desprestigiado tu condición de mujer / hombre. | Frecuencia | 1 | 3 | 1.33 | .59 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.18 | 1.30 |
| 28. Te ha hecho endeudar. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.15 | .66 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.29 | 1.20 |
| 29. Estropea objetos muy queridos por ti. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.17 | .57 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.42 | 1.18 |
| 30. Ha ignorado tus sentimientos. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.63 | .99 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.44 | 1.03 |
| 31. Te crítica, te insulta o grita. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.54 | .83 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.46 | 1.07 |
| 32. Deja de hablarte o desaparece por varios días, sin dar explicaciones, como manera de demostrar su enfado. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.44 | .73 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.47 | 1.04 |
| 33. Te manipula con mentiras. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.62 | 1.12 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.51 | 1.06 |
| 34. No ha tenido en cuenta tus sentimientos sobre el sexo. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.43 | 1.01 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.26 | 1.18 |
| 35. Sientes que crítica injustamente tu sexualidad. | Frecuencia | 1 | 3 | 1.17 | .47 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.25 | 1.24 |
| 36. Te insulta en presencia de amigos o familiares. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.12 | .50 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.37 | 1.33 |
| 37. Ha rehusado ayudarte cuando de verdad lo necesitabas. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.31 | .71 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.36 | 1.30 |
| 38. Invade tu espacio (escucha la radio muy fuerte cuando estás estudiando, te interrumpe cuando estás solo/a...) o privacidad (abre cartas dirigidas a ti, escucha tus conversaciones telefónicas...). | Frecuencia | 1 | 5 | 1.48 | .83 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.24 | 1.08 |
| 39. Te fuerza a desnudarte cuando tu no quieres. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.06 | .42 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.33 | 1.30 |
| 40. Ha ridiculizado o insultado tus creencias, religión o clase social. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.17 | .68 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.31 | 1.21 |
| 41. Te ridiculiza o insulta por las ideas que mantienes. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.31 | .86 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.28 | 1.12 |
| 42. Sientes que no puedes discutir con él / ella, porque está casi siempre enfadado/a contigo. | Frecuencia | 1 | 5 | 1.39 | .81 |
| | Grado Malestar | 1 | 5 | 4.35 | 1.09 |

Tabla 2. Puntuaciones medias en el CUVINO por sexo y grupo cultural

| CUVINO | Sexo | Grupo Cultural | M | DT | N |
|-------------------------------|--------|----------------|------|------|-----|
| Frecuencia media de aparición | Hombre | Europeo | 1.54 | .82 | 12 |
| | | Amazight | 1.52 | .66 | 7 |
| | | Total | 1.53 | .74 | 19 |
| | Mujer | Europeo | 1.25 | .32 | 56 |
| | | Amazight | 1.31 | .41 | 25 |
| | | Total | 1.27 | .35 | 81 |
| | Total | Europeo | 1.30 | .45 | 68 |
| | | Amazight | 1.36 | .47 | 32 |
| | | Total | 1.32 | .46 | 100 |
| Grado medio de malestar | Hombre | Europeo | 3.20 | 1.48 | 12 |
| | | Amazight | 3.47 | 1.21 | 7 |
| | | Total | 3.30 | 1.36 | 19 |
| | Mujer | Europeo | 4.59 | .45 | 56 |
| | | Amazight | 4.22 | 1.02 | 25 |
| | | Total | 4.48 | .69 | 81 |
| | Total | Europeo | 4.35 | .90 | 68 |
| | | Amazight | 4.06 | 1.09 | 32 |
| | | Total | 4.25 | .97 | 100 |

Por último, la interacción relación de parejas de novios x sexo mostró diferencias estadísticamente significativas [$F(3,197) = 21.516, p = .000, \eta^2$ parcial = .183], de modo que para la frecuencia media de aparición de conductas y actitudes negativas en la pareja puntuaban más alto los hombres que las mujeres ($t = .244, p = .048$) mientras que para el grado medio de malestar fueron las mujeres las que puntuaron más alto que los hombres ($t = 1.074, p = .000$).

Igualmente, se realizó un análisis de varianza con medidas repetidas para la Escala de Bienestar Psicológico. En este caso, el factor intrasujetos fue el Bienestar Psicológico, con dos niveles: Bienestar Psicológico Subjetivo y Relaciones con la Pareja. Como factores intersujetos se introdujeron los mismos que en el caso anterior. Los estadísticos descriptivos se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Centiles en las dos escalas del EBP en función del sexo y grupo cultural

| Escalas del EBP | Sexo | Grupo Cultural | M | DT | N |
|---------------------------------|--------|----------------|-------|-------|-----|
| Bienestar Psicológico Subjetivo | Hombre | Europeo | 74.33 | 27.09 | 12 |
| | | Amazight | 55.28 | 33.82 | 7 |
| | | Total | 67.31 | 34.32 | 19 |
| | Mujer | Europeo | 55.76 | 29.43 | 56 |
| | | Amazight | 61.04 | 33.64 | 25 |
| | | Total | 57.39 | 30.67 | 81 |
| | Total | Europeo | 59.04 | 29.70 | 68 |
| | | Amazight | 59.78 | 35.41 | 32 |
| | | Total | 59.28 | 31.46 | 100 |
| Relación con la Pareja | Hombre | Europeo | 42.00 | 31.12 | 12 |
| | | Amazight | 43.57 | 36.60 | 7 |
| | | Total | 42.57 | 32.23 | 19 |
| | Mujer | Europeo | 67.89 | 25.50 | 56 |
| | | Amazight | 46.44 | 29.88 | 25 |
| | | Total | 61.27 | 28.54 | 81 |
| | Total | Europeo | 63.32 | 28.14 | 68 |
| | | Amazight | 45.81 | 30.85 | 32 |
| | | Total | 57.72 | 30.02 | 100 |

El factor Bienestar Psicológico fue significativo [$F(1,98) = 96.000, p = .010, \eta^2$ parcial = .066], revelando las comparaciones post-hoc diferencias entre la Escala de Bienestar Psicológico Subjetivo y la Escala de Relaciones con la Pareja ($t = 11.631, p = .010$).

No se obtuvieron resultados estadísticamente significativos para los efectos principales de los factores sexo [$F(1,98) = .368, p = .545$] y grupo cultural [$F(1,98) = 1.640, p = .203$]. Sin embargo, la interacción Bienestar Psicológico x Sexo x Grupo cultural sí resultó significativa [$F(5,194) = 7.071, p = .009, \eta^2$ parcial = .069]. En este

sentido, en la Escala de Relaciones con la Pareja las mujeres de origen cultural europeo puntuaban más alto que las de origen cultural Amazight ($t = 21.453, p = .001$).

Para finalizar, se llevó a cabo un análisis de correlación de *Pearson* para determinar la relación entre los dos elementos evaluados en el CUVINO y las dos escalas del EBP (ver tabla 4).

Tabla 4. Resultados del análisis de correlación de Pearson

| | Grado medio de malestar | Bienestar Psicológico Subjetivo | Relación con la Pareja |
|---------------------------------|-------------------------|---------------------------------|------------------------|
| Frecuencia media de aparición | -.328** | .016 | -.255* |
| Grado medio de malestar | | .008 | .331** |
| Bienestar Psicológico Subjetivo | | | .285** |

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

La frecuencia media de aparición de conductas y actitudes negativas relacionadas con la relación de parejas de novios correlacionaba de manera negativa con el grado medio de malestar ($r = -.328, p = .001$) y la escala de Relación con la Pareja del EBP ($r = -.255, p = .011$). Por su parte, el grado medio de malestar correlacionó de forma positiva con la escala de Relación con la Pareja ($r = .331, p = .001$). Además, las dos escalas del EBP correlacionaban positivamente entre sí ($r = .285, p = .004$).

Discusión

Teniendo como referencia la violencia entre las parejas de novios, en un contexto intercultural, en primer lugar destaca que los hombres señalan una mayor frecuencia de aparición de conductas y actitudes negativas en sus relaciones por parte de la pareja que las mujeres. Por el contrario, son las mujeres las que expresan un mayor grado de malestar que los hombres ante su presencia, real o hipotética, dentro de sus relaciones de pareja. Estos datos pueden ser debidos a las constantes campañas publicitarias que se están realizando en los medios de comunicación como una medida de prevenir y erradicar la violencia de género, aunque no se puede obviar la importancia de incorporar dentro de los contenidos de los estudios universitarios esta temática (Ferrer, Bosch, Ramis, Torres, y Navarro, 2006), máxime cuando los estudiantes del presente estudio se van a dedicar a la educación de niños de educación infantil y primaria (Díaz-Aguado, 2005).

Por otra parte, los datos que se obtuvieron en la Escala de Bienestar Psicológico, más concretamente en la Escala de Relaciones con la Pareja, muestran diferencias significativas en relación con el origen cultural y el sexo. De hecho, las mujeres de origen cultural europeo puntúan más alto que las de origen cultural amazight. Este resultado puede ser debido al tipo de educación que se ha adquirido en el seno familiar, ya que en la cultura amazight los temas relacionados con la pareja y los sentimientos son considerados un tabú, especialmente para el sexo femenino, por lo que se les enseña que no deben hablar de ellos con nadie (Mohamed *et al.*, 2009).

Los resultados del análisis correlacional muestran, además, una relación negativa entre la frecuencia de aparición de conductas de violencia de género por parte de la pareja, que en general es baja, y el grado de malestar por las mismas, que suele ser mayor, así como la escala de Relación con la Pareja del EBP, lo cual puede reflejar que cuanto menor es la frecuencia de aparición de dichas conductas mayor es el bienestar experimentado en la relación con la pareja (Proulx, Helms, y Buehler, 2007). Además, dicha escala del EBP se relaciona positivamente con el grado de malestar y con el bienestar psicológico subjetivo.

Finalizar indicando que, aunque este estudio se ha llevado a cabo en una muestra relativamente pequeña de estudiantes universitarios, es interesante continuar investigando en esta dirección, especialmente para analizar en mayor profundidad qué ocurre en las mujeres universitarias de origen cultural amazight.

Referencias

- Díaz-Aguado, M.J. (2005). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Expósito, F., y Herrera, M.C. (2009). Social perception of violence against woman: Individual and psychosocial characteristics of victims and abusers. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1, 123-145.
- Ferrer, V.A., Bosch, E., Ramis, M.C., Torres, G., y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18(3), 359-366.
- Fontanil, Y., Ezama, E., Fernández, R., Gil, P., Herrero, F.J., y Paz, D. (2005). Prevalencia del maltrato de pareja contra las mujeres. *Psicothema*, 17(1), 90-95.

- Halpern, C.T., Oslak, S.G., Young, M.L., Martin, S.L., y Kupper, L.L. (2001). Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships. Findings from the national longitudinal study of adolescent health. *American Journal of Public Health, 91*(10), 1679-1685. doi: 10.2105/AJPH.91.10.1679.
- Harrison, L.A., y Abrishami, G. (2004). Dating violence attributions: Do they differ for in-group and out-group members who have a history of dating violence? *Sex Roles, 51*(9-10), 543-550. doi: 10.1007/s11199-004-5464-6.
- Jones, S.R., y Gardner, S.P. (2002). Variables related to attitudes toward domestic violence and use of reasoning, verbal aggression, and violent conflict tactics in high school students. *Journal of Family and Consumer Sciences Education, 20*(1), 32-47.
- Kaestle, C.E., y Halpern, C.T. (2005). Sexual intercourse precedes partner violence in adolescent romantic relationships. *Journal of Adolescent Health, 36*(5), 386-392. doi: 10.1016/j.jadohealth.2004.02.030.
- Labrador, F.J., Fernández-Velasco, M.R., y Rincón, P. (2010). Características psicopatológicas de mujeres víctimas de violencia de pareja. *Psicothema, 22*(1), 99-105.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE nº 313, de 29 de diciembre de 2004).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (BOE nº 71, de 23 de marzo de 2007).
- Marcus, R.F. (2007). *Aggression and violence in adolescence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mohamed, L., Seijo, D., y Novo, M. (2012). Mujeres de cultura musulmana víctimas de violencia de género: Análisis de las acciones de inserción socio-laboral y atención personal en la Ciudad Autónoma de Melilla. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 2*, 179-190.
- Mohamed, L., Vázquez, M.J., y Seijo, D. (2009). *El divorcio en la comunidad Bereber: ¿Hablamos de alienación parental?* Comunicación presentada en las III Jornadas de Psicología Jurídica en Cataluña: Psicología y Justicia para el mejor interés del menor. Celebrado en Barcelona del 23 al 24 de octubre de 2009.
- Proulx, C., Helms, H., y Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: a meta-analysis. *Journal of Marriage and family, 69*, 576-593.
- Rodríguez-Franco, L., Antuña, M.A., López-Cepero, J., Rodríguez, F.J., y Bringas, C. (2012). Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents. *Psicothema, 24*(2), 236-242.
- Rodríguez-Franco, L., Antuña, M.A., Rodríguez-Díaz, F.J., Herrero, F.J., y Nieves, V.E. (2007). Violencia de género en relaciones de pareja durante la adolescencia: análisis diferencial del Cuestionario de Violencia entre Novios (CuViNo). En R. Arce, F. Fariña, E. Alfaro, C. Civera, y F. Tortosa (Eds.), *Psicología jurídica. Violencia y víctimas* (pp. 137-147). Valencia: Diputación de Valencia.
- Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., y Rodríguez-Díaz, F.J. (2009). Violencia doméstica: una revisión bibliográfica y bibliométrica. *Psicothema, 21*(2), 253-259.
- Ruiz, J., Expósito, F., y Bonache, H. (2010). Adolescent witnesses in cases of teen dating violence: An analysis of peer responses. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 2*, 37-53.
- Sánchez-Cánovas, J. (2007). *EBP. Escala de Bienestar Psicológico*. Madrid: TEA.
- Sugarman, D.B., y Hotaling, G.T. (1989). Dating violence: Prevalence, context and risk markers. In M.A. Pirog-Good, y J.E. Stets (Eds.), *Violence in dating relationships: Emerging issues* (pp. 3-32). New York: Praeger Publishers.
- World Health Organization (2005). *Multi-Country Study on Women's Health and Domestic Violence Against Women*. Recuperado de http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/en/.

Inteligencia Emocional y género

Rocío Parra Codina M^a del Carmen Pérez-Fuentes, José Jesús Gázquez Linares y M^a del Mar Molero Jurado
Universidad de Almería (España)

Gran variedad de autores (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Bisquerra, 2003; Extrema y Fernández-Berrocal, 2004) han profundizado en la importancia de la Inteligencia Emocional (IE) y en el desarrollo de las competencias emocionales. En cuanto a la naturaleza teórica de la IE, podemos distinguir dos modelos, uno basado en el procesamiento de la información emocional, concretamente centrado en las habilidades emocionales básicas (Salovey y Mayer, 1990), y otro basado en los rasgos de personalidad (Goleman, 1999; Bar-On, 1997; Fernández-Berrocal y Extrema, 2005; Mestre y Guil, 2003; Mestre, Palmero y Guil, 2004).

La educación emocional y el desarrollo de las habilidades sociales implicadas en la IE se plantean como herramientas de gran importancia y utilidad para el desarrollo y el éxito en la vida de las personas: “hemos llegado a creer que una persona es inteligente si tiene títulos académicos o una gran capacidad en disciplinas escolásticas, sin embargo este planteamiento es erróneo para la vida cotidiana ya que no son los más inteligentes los que tienen mayor éxito y son más felices”. (Martorell, 2011).

Actualmente, se está dedicando un gran esfuerzo dentro del campo de la IE, el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo, y sobre todo, a analizar la influencia de los diferentes componentes de la IE sobre el rendimiento académico (Jiménez, 2009 y Parker *et al.*, 2004). En el presente estudio nos centramos en las siguientes dimensiones de la IE: intrapersonal, interpersonal, manejo de las emociones, adaptabilidad y escala de estado de ánimo general. Estos componentes nos proporcionan información acerca de las competencias emocionales y sociales.

En el campo de estudio de la Inteligencia Emocional, las dimensiones mencionadas con anterioridad estarían íntimamente relacionadas con este constructo, también se han constatado diferencias de género en la etapa de la niñez, adolescencia y adultez (Harrod y Scheer, 2005; Houtmeyers, 2002; Santesso, Reker, Sschmidt y Segalowitz, 2006; Young, 2006). Si bien son muchos los trabajos llevados a cabo con objeto de analizar las diferencias en función del sexo desde el estudio de la IE, los resultados observados han sido contradictorios (Brackett *et al.*, 2006). Algunos autores coinciden en señalar la presencia de rasgos o habilidades más desarrollados en función del hecho de ser hombre o mujer (Mestre, Guil y Lim, 2004), en donde cada género presenta un perfil personal de puntos fuertes y débiles (Caballero, 2004). En términos generales, se ha concluido que las mujeres poseen mayores competencias de IE (Joseph y Newman, 2010). Estas diferencias son especialmente marcadas en el caso de la IE evaluada a partir de modelos que analizan la IE como un conjunto de habilidades cognitivas (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). paralelamente, es significativo el hecho de que, dependiendo del tipo de medida utilizada –autoinforme o prueba de habilidad- las diferencias observadas sean distintas en función del género (Extrema, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Fernández-Berrocal, Extrema y Ramos, 2004).

De acuerdo con lo que se acaba de señalar, numerosas investigaciones apuntan que es necesario ahondar en la línea de investigación que aborda el estudio del género y la IE para determinar cuáles son las causas de las diferencias observadas entre los hombres y las mujeres (Candelá, Barberá, Ramos y Sarrió, 2002; Conway, 2000; Dawda y Hart, 2000; Joseph y Newman, 2010; Petrides, Furnham, y Martin, 2004; Salovey, 2006). El presente estudio analiza las diferencias de género (hombre-mujer) respecto a los distintas dimensiones de la IE (intrapersonal, interpersonal, manejo de las emociones, adaptabilidad y escala de estado de ánimo general).

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 198 estudiantes universitarios que cursaban el primer curso en las titulaciones de Psicología, Grado de Magisterio de Educación Infantil y Grado de Magisterio de Educación Primaria. Con edades comprendidas entre los 18 y 20 años ($M= 18,88$, $DT= ,758$). Del total de la muestra, el 30,8% ($n= 61$) eran hombres y el 69,2% ($n= 137$) mujeres, con una media de edad de 19,08 ($DT= ,759$) y 18,79 ($DT= ,742$) años, respectivamente. El proceso de selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico, disponible o accidental.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico. Se trata de un cuestionario elaborado *ad hoc* compuesto por varios ítems con el propósito de recoger información sobre las características del sujeto (esto es, edad, sexo, curso, etc.).

Cuestionario de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On (Baron, 1997), destinado a alumnos de 6 a 18 años. El cuestionario consta de 60 afirmaciones en una escala de 4 alternativas (1= nunca me pasa a 4= siempre me pasa) que valora las siguientes dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo de las emociones, adaptabilidad y escala de estado de ánimo general. Se trata de un inventario amplio que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales y que permite trazar un perfil social y afectivo.

Procedimiento

Se procedió a la solicitud de permisos para acceder a las aulas y la participación fue totalmente voluntaria. La recogida de los datos fue realizada de forma colectiva, en los grupos de aula, a través de las medidas de cada uno de los instrumentos.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el programa SPSS 15.0 y han consistido principalmente en comparaciones de medias (Prueba *t* para muestras independientes), y correlaciones, además de estadísticos descriptivos. Las variables que nos encontramos en el presente estudio son las siguientes:

- Variable independiente: sexo.
- Variable dependiente: Componentes de la Inteligencia Emocional (intrapersonal, interpersonal, manejo de las emociones, adaptabilidad y escala de estado de ánimo general).

Resultados

Como podemos ver en la tabla 1, se ha llevado a cabo un análisis de comparación de medias entre las puntuaciones obtenidas por las mujeres y los hombres en las dimensiones de la IE: intrapersonal ($t=-,204$; $p=,839$); interpersonal ($t=-,633$; $p=,528$); manejo de las emociones ($t=-,017$; $p=,987$); estado de ánimo ($t=2,113$; $p=,036$); y adaptabilidad ($t=3,037$; $p=,003$).

Tabla 1. Componentes de la IE y sexo. Estadísticos descriptivos y prueba t

| Componentes de la IE | Sexo | N | Media | DT | t | p |
|----------------------|--------|-----|-------|-------|-------|------|
| Intrapersonal | Hombre | 61 | 14,24 | 4,081 | -,204 | ,839 |
| | Mujer | 137 | 14,37 | 4,343 | | |
| Interpersonal | Hombre | 61 | 37,86 | 4,750 | -,633 | ,528 |
| | Mujer | 137 | 38,28 | 4,089 | | |
| Manejo del estrés | Hombre | 61 | 32,94 | 5,305 | -,017 | ,987 |
| | Mujer | 137 | 32,95 | 5,305 | | |
| Estado de ánimo | Hombre | 61 | 43,70 | 7,077 | 2,113 | ,036 |
| | Mujer | 137 | 41,60 | 6,179 | | |
| Adaptabilidad | Hombre | 61 | 28,59 | 5,180 | 3,037 | ,003 |
| | Mujer | 137 | 26,34 | 4,636 | | |

Se observa en la tabla, que en los componentes de la IE analizados, el Estado de ánimo y la Adaptabilidad, se dan diferencias significativas respecto al sexo, donde son los hombres los que obtienen una puntuación significativamente más elevada que las mujeres. Por otro lado, no se obtiene una puntuación significativa en los componentes intrapersonal, interpersonal y manejo del estrés.

En la tabla 2 podemos observar la media de la Inteligencia Emocional que presentan por un lado los hombres ($M=14,25$) y por otro las mujeres ($M=13,94$), aunque no existen diferencias significativas podemos ver que los hombres muestran una media superior a las de las mujeres.

Tabla 2. IE Total y sexo. Estadísticos descriptivos y prueba t

| | Sexo | N | Media | DT | t | p |
|----------|--------|-----|-------|-------|-------|------|
| IE TOTAL | Hombre | 61 | 14,25 | 1,574 | 1,391 | ,764 |
| | Mujer | 137 | 13,94 | 1,435 | | |

Discusión y conclusión

Gran parte de los estudios han señalado que existen diferencias entre los hombres y las mujeres respecto a la IE. Específicamente, un gran número de investigaciones han estudiado este tipo de inteligencia analizando las diferencias

entre ambos sexos y el resultado ha sido que las mujeres tienden a presentar mayores niveles de IE, sobre todo cuando se utilizan medidas de habilidad como el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Salovey y Mayer, 1990; Salovey, 2006). Los resultados del presente estudio muestran que en ambos sexos presentan niveles similares de IE, en los siguientes componentes; intrapersonal, interpersonal y manejo de las emociones. En algunos estudios, se ha sugerido que, en la actualidad, no existen diferencias entre el sexo, que lo que influye en las personas son los roles sociales, laborales y/o profesionales que se ocupan en la sociedad, y no del sexo (Echebarria, 2010).

Cuando en nuestro estudio se analizó la variable sexo, encontramos que al comparar los resultados con la Inteligencia Emocional Total de hombres y mujeres, no se hallan diferencias significativas. En algunos estudios tampoco se constataron diferencias significativas en el CET de varones y mujeres (Ciarrochi, 2000; Dawda y Hart, 2000; Candela, Barbera, Ramos y Sarrio, 2002; Muratta (2004) y Pareja, 2004). Esta ausencia de diferencias, contradice lo anteriormente dicho, es decir, la creencia tradicional de que las mujeres están más en contacto con las emociones.

Por otro lado, es importante destacar, que en el presente estudio, se hallaron diferencias significativas en los componentes de la Inteligencia Emocional; manejo del estrés y adaptabilidad en los hombres. En algunos estudios señalan que los hombres tienen un mejor autoconcepto de sí mismo, solucionan mejor los problemas, denotan una mayor tolerancia al estrés y un mejor control de los impulsos (Bar-On, 1997 y Ugarriza, 2001).

Por último, destacar que se debe tener presente que los instrumentos que utilizamos de auto-informe se asume un posible sesgo por las creencias, la autopercepción y la deseabilidad social de los participantes (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health-Systems.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Caballero, A. (2004). Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. En AA.VV., *Actas de la conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*, pp. 546-550. Universidad de Coruña.
- Candelá, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2002). Inteligencia Emocional y la variable género, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5, 10.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Conway, M. (2000). On sex roles and representation of emotional experience: masculinity, femininity and emotional awareness. *Sex Roles*, 43(9-10), 687-698.
- Dawda, D., y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Echebarria, A. (2010). Role Identities versus Social Identities: Masculinity, Femininity, Instrumentality and Communitality. *Asian Journal of Social Psychology*, 13(1), 30-43.
- Extrema, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19, 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence. A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- Harrod, N.R. y Sheer, S.D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503-512.
- Houtmeyers, K.A. (2002). Attachment relationships and emotional intelligence in preschoolers. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62(10), 4818B.
- Jiménez, M.I. (2009). Una aproximación psicosocial a la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico. En J.M. Augusto (Coord). *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional* (pp. 55-76). Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Joseph, D.L., y Newman, D.A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.
- Matorrell, C. (2011). *Educación Emocional y Habilidades Sociales*. La empatía. Universidad Internacional Valenciana.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2000). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, Research version*. Toronto Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000). Emotional Intelligence. En R.J. Sternberg (2000), *Handbook of Intelligence* (pp. 346-421). Nueva York. Cambridge University Press.
- Mestre, J.M. y Guil, R. (2003). Inteligencia Emocional. En Fernández-Abascal, M.P. Jiménez y M.D. Martín, (Eds.) *Emoción y Motivación. La adaptación humana*. (pp. 397-425). Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Mestre, J.M., Palmero, F. y Guil, R. (2004) Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F.Palmero (Coords.), *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.
- Muratta, R. (2004). *Rasgos de personalidad y su relación con la inteligencia emocional con alumnos de quinto de secundaria*. Tesis de Maestría psicología UNMSM.
- Santesso, D.L., Reker, D.L., Sschmidt, L.A. y Segalowitz, S.J. (2006). Frontal Electroencephalogram Activation Asymmetry, Emotional Intelligence and Externalizing Behaviors in 10-year-old children. *Child Psychiatry and Human Development*, 36, 311-328.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. (2006). Epilogue: The Agenda for Future Research. In V. Druskat; F. Sala; G. Mount (Ed.), *Linking EI and Performance at Work - Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 267-272). LEA Inc.
- Pareja, A. (2004). *La Inteligencia Emocional y su relación con los valores interpersonales en estudiantes de quinto año de secundaria*. Tesis de Maestría psicología UNMSM.
- Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J. y Hogan, M.J. (2004). Academic Achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V., Furnham, A., y Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: Evidence for gender-based stereotypes. *The Journal of Social Psychology*, 144, 149-162.
- Ugarriza, N. (2001). *La evolución de la Inteligencia Emocional a través del Cuestionario Bar On (I-CE) en una muestra de Lima metropolitana*. Lima (Ed.).
- Young, L.D. (2006). Parental influences on individual differences in emotional understanding. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66(9), 5128B.

Patrones conductuales comunicativos en alumnos durante una práctica de laboratorio

Edgardo Ruiz Carrillo y Samuel Meraz Martínez
Universidad Nacional Autónoma de México (México)

La interacción entre profesores y alumnos en las aulas es uno de los principales medios por los cuales se logra el aprendizaje. En las prácticas en el salón de clase, la interacción adquiere un papel especialmente importante ya que es a la vez el medio por el cual el aprendizaje se realiza y objeto de atención pedagógica. Las primeras investigaciones interesadas en la interacción y el aprendizaje desde una perspectiva sociocultural centrado en la descripción de los patrones típicos de interacción en el aula se encuentran en Barnes (1992), Cazden (1988) y Mehan (1979). Una de las primeras descripciones se proporciona en Sinclair y Coulthard (1975). En Sinclair y Coulthard se describe lo que resultó ser la unidad básica de la interacción en el aula, el IRE (Intervención, respuesta y evaluación). Este cambio implica al maestro, en el papel de experto en la obtención de información (I) de cada estudiante con el fin de determinar si cada uno conoce el material. El maestro hace esto con una pregunta-respuesta conocida a la que se espera que el estudiante presente una respuesta breve (R). El maestro entonces evalúa la respuesta del estudiante (E) con tales frases típicas como "Bueno", "Eso es correcto", o "No, eso no está bien." Después de completar una secuencia con un estudiante, el profesor normalmente se mueve en otra ronda haciendo una pregunta de seguimiento al mismo estudiante o a otro. Muchas investigaciones posteriores sobre interacción en el aula han revelado la ubicuidad del patrón IRE en la educación occidental, desde el preescolar hasta la universidad (por ejemplo, Barnes, 1992; Cazden, 1988; Gutiérrez, 1994; Green & Dixon, 1993; Mehan, 1979; Nystrand, Gamoran, Kachur, y Pendergast, 1997; Smagorinsky & Fly, 1993).

Además de describir los patrones típicos del discurso en el aula, este cuerpo de investigación ha tratado de establecer conexiones entre el patrón IRE del uso del lenguaje y el desarrollo del lenguaje. Kelly Hall (1988), por ejemplo, en un estudio sobre el discurso en lingüística elemental en el aula, reveló cómo el uso de la IRE a menudo facilitó el control del maestro de las interacciones en lugar de favorecer el aprendizaje de todo el contenido del tema. Del mismo modo, Barnes (1992) encontró que el uso frecuente del patrón de interacción IRE no permitía formas complejas de la comunicación entre el profesor y los estudiantes. Más bien, era el maestro quien decidía quién participaría, mientras que si lo decidía el alumno podía tomar otro giro y aportar más. Barnes llegó a la conclusión de que el uso prolongado de la IRE limita severamente las oportunidades de los estudiantes para hablar a través de sus interpretaciones y probar sus ideas en relación con el tema y, más en general, a ser más competentes durante las prácticas en la clase de idiomas.

En quizás el estudio más completo sobre la interacción en el aula y el aprendizaje hasta la fecha, Nystrand et al. (1997) encontraron que, en su estudio sobre el arte del lenguaje en octavo y noveno grado y en clases de inglés en los Estados Unidos, el uso de la pauta de interacción IRE se correlacionó negativamente con el aprendizaje. En las clases donde predominaba el patrón IRE se encontró que los estudiantes eran menos capaces de recordar y comprender el contenido actual en relación con aquellos estudiantes que participaron en patrones más complejos de interacción. Además, encontraron que el uso de la secuencia IRE de interacción prevalecía en las clases inferiores. Esto llevó a argumentar a los autores sobre las desigualdades significativas en las oportunidades de los estudiantes para desarrollar conocimientos y habilidades intelectuales complejas. Lo anterior lleva a la pregunta sobre la relación entre el IRE y la comunicación entre alumnos en el aula de clase.

Aunque la mayoría de los estudios sobre la interacción en el aula se han producido en las clases de lengua en primer lugar, algunos estudios recientes han confirmado la ubicuidad del patrón IRE en las clases de lengua segunda y extranjera y documentado sus limitaciones de aprendizaje. Por ejemplo, Hall (1995) encontró que, en su interacción con los alumnos de secundaria, el profesor utiliza con mayor frecuencia el patrón IRE de interacción.

Lin (1999a, 1999b, 2000) reporta resultados similares en su estudio de las aulas júnior de inglés en Hong Kong, al igual que Nystrand et al. (1997). Lin encontró que el patrón de interacción IRE ocurrió con mayor frecuencia en clases compuestas principalmente de estudiantes socio-económicamente desfavorecidos. Además de limitar las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes de Inglés, Lin argumentó también que "los alejó de cualquier posibilidad de desarrollar un interés en estudiar Inglés como idioma y cultura para propósitos comunicativos y socioculturales" (2000, p. 75).

En un intento por descubrir los vínculos específicos entre la interacción en el aula y el aprendizaje, Wells (1987) decidió examinar más de cerca las tres partes del patrón IRE. Mientras que sus observaciones de la interacción en las

aulas revelaron la participación entusiasta de los estudiantes extendida en las discusiones en clase, su análisis inicial reveló lo que parecía ser un número importante de secuencias IRE. Tras una inspección más cercana, sin embargo, se encontró con cambios sutiles en el patrón estándar, sobre todo en la tercera parte. Más específicamente, se encontró que cuando los profesores preguntan a los estudiantes no suelen cerrar la secuencia con una evaluación limitada de las respuestas de los estudiantes. Por el contrario, más a menudo se requiere un seguimiento de ellos, pidiendo a los estudiantes elaborar o aclarar conceptos, y en otros aspectos tratan las respuestas de los estudiantes como una valiosa contribución al debate en curso.

Wells (1987) llegó a la conclusión de que cuando la tercera parte de la secuencia IR contiene una evaluación de los maestros (E) a la respuesta de los estudiantes, el patrón restringe severamente las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, si, en la tercera parte, el profesor dio seguimiento a las respuestas de los estudiantes haciendo que se expandan en su pensamiento, clarifiquen sus opiniones, comentarios sobre las contribuciones de los demás, o hagan conexiones con sus propias experiencias, hay oportunidades en los estudiantes para el aprendizaje que mejora a través de la interacción. Por lo tanto, concluyó que el patrón típico de 3 partes en las interacciones encontradas en las aulas no es ni totalmente bueno ni malo del todo. En su lugar, depende del tipo de seguimiento que los maestros hagan y las contribuciones a las respuestas de los estudiantes. A partir de lo anterior, aquí se considera importante entender el uso del IRE entre estudiantes al realizar la tarea.

Nassaji y Wells (2000) ofrecen un análisis más exhaustivo de las diversas opciones para el seguimiento en el intercambio de las tres partes que constituyen el IRE. Sus datos provienen de un proyecto de investigación de seis años que involucró a nueve profesores de primaria y secundaria y tres investigadores universitarios. Su foco específico en el proyecto fue sobre las contribuciones de los maestros en la tercera parte de la secuencia de tres partes. Encontrando que los maestros que evaluaron las respuestas de los estudiantes en lugar de alentarlos tendían a suprimir la participación del estudiante. Por el contrario, las contribuciones de los profesores que invitaban a ampliar o matizar sus respuestas iniciales abrieron la puerta a un nuevo debate, y siempre más oportunidades para el aprendizaje.

Así, cuando las contribuciones de los estudiantes se limitan a respuestas cortas a las preguntas del profesor, la interacción en el aula no es probable que conduzca a la participación activa y al desarrollo comunicativo complejo. Por el contrario, la participación estudiantil se limitará a tareas simples, tales como memoria, listado y etiquetado. Sin embargo, cuando las preguntas del profesor y los comentarios son abiertos, y los estudiantes pueden hacer una contribución significativa a las interacciones mediante la ampliación del flujo interactivo, además de responder al maestro, los entornos de aprendizaje se vuelven eficaces.

Método

Objetivo

Detectar patrones de comunicación IRE a través del software SDIS-GSEQ entre estudiantes de Biología al realizar la práctica de laboratorio.

Participantes

El grupo de estudio lo formaron alumnos de tercer semestre de la Carrera de Biología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México. La selección de los participantes se ajustaba a criterios de admisión. Los criterios de admisión eran: a) Ser alumnos regulares de la Carrera de Biología, b) Interés en participar en el estudio y c) Ser alumno de la Carrera de Biología del tercer semestre.

Instrumentos

Como instrumento de registro, y con el fin de garantizar la máxima precisión en la recogida de datos, se utilizaron dos cámaras de filmación y dos micrófonos. Las dos cámaras, junto con los dos micrófonos, se encontraban instaladas en el salón de clase, donde se reunía el grupo. De acuerdo con las normas éticas aprobadas por la American Psychological Association, los alumnos del grupo sabían que son filmados y se les indicó dónde están ubicadas las cámaras de video, que se situaron de forma discreta respecto al mobiliario y la distribución de la sala, con el fin de minimizar el sesgo de reactividad en los participantes.

El instrumento de observación, tal como es preceptivo según los cánones de la metodología observacional, se elaboró *ad hoc*, en forma de sistema de categorías. La construcción del instrumento, con el fin de ajustarse a los requerimientos de exhaustividad y mutua exclusividad (E/ME), implicó transcribir inicialmente la totalidad de las emisiones verbales/vocales de los participantes, la cual se completará con anotaciones incidentales extraídas del visionado de las grabaciones. Se hace un proceso de categorización en dimensión verbal que dará lugar a un buen número de versiones del instrumento que progresivamente se van ajustando hacia el logro de la congruencia entre el nombre y contenido de cada categoría y a las condiciones E/ME (Arias i Pujol, 2003). El resultado fue un instrumento

en el que se articula un sistema de 8 categorías y el subsistema verbal de 19. Todas ellas se definieron distinguiendo el núcleo categorial y el nivel de apertura o plasticidad, y para cada una de ellas se extrajeron ejemplos y contra ejemplos de las grabaciones efectuadas.

Una vez elaborado el instrumento de observación se sometió a un proceso de recategorización, llevando a cabo una reagrupación de categorías (verbales) que combina un formato de campo con ocho dimensiones con ocho sistemas de categorías, siendo las siguientes: Negociación = (persuasión PERS, proposición PROPOS), Intencional = (argumentativa, ARGUM control, y sugestión SUGES), Recapitulación = recordatoria, RECOR recuperación, RECU Aceptación = (condicionada, CONDI), Corrección = (confirmación, CONFI e imposición IMPOS) Respuesta = (valoración, VALOR evaluación, EVAL y formación FORM) Pregunta = (información, INFO aclaración, ACLARA y confirmación, CONFI) Instrucción = (dirección, DIRE corrección, CORRE y descripción, DESCR)

El análisis secuencial sobresale como una de las técnicas más adecuada para analizar los datos obtenidos en el estudio de la interacción humana. Se trata de una forma de microanálisis; fue desarrollado por Sackett (1979,1987) a partir de los antecedentes que se hallan en el trabajo de Bakeman y Brown (1977).

El software GSEQ-SDIS (Bakeman y Quera, 1992, 1995), como su sigla indica, reúne dos desarrollos informáticos. Por una parte, el SDIS permite obtener de un formato normalizado y general datos secuenciales; y, por otra, el GSEQ permite una potente descripción y análisis de los datos secuenciales.

El SDIS-GSEQ se apoya en una técnica analítica desarrollada por Bakeman (Bakeman, 1978; Bakeman y Gottman, 1986) y por Sackett (1980,1987), a partir de los antecedentes que se hallan en los trabajos de Bakeman y Dabbs (1976). A su vez caben dos perspectivas: prospectiva (contemplando el sentido "hacia adelante", tal cual se produce la ocurrencia de conducta) y retrospectiva (en sentido "hacia atrás"), que nos proporciona una imagen especular del patrón de conducta, que permite contemplar las dos vertientes del diseño diacrónico intensivo secuencial.

Procedimiento

Para responder al objetivo planteado, se ha utilizado la metodología observacional, que se justifica por la espontaneidad del comportamiento estudiado, y el entorno habitual en que han transcurrido las sesiones. El diseño observacional (Anguera, Blanco y Losada, 2001) al cual se ajusta este trabajo es el de *seguimiento /idiográfico/multidimensional (S/I/M)*, dado que las diferentes prácticas donde trabajan los alumnos forman una unidad.

Resultados

Dado que el objetivo del trabajo consiste en detectar la existencia de posibles patrones de conducta en la interacción comunicativa entre alumnos durante la práctica de laboratorio, mediante el análisis de la conversación, la técnica de análisis de datos idónea es el análisis secuencial intersesional. Esta técnica analítica, propuesta por Bakeman (1978) y Sackett (1978, 1979), y ampliamente utilizada en la literatura científica durante el último cuarto de siglo, pretende detectar la existencia de estructuras estables de comportamiento que presentan una probabilidad de aparición mayor que la que se esperaría si solamente actuara el efecto del azar.

Al hacer el análisis secuencial de retardos seleccionando los residuos ajustados excitatorios ($P > 1,96$) y los inhibitorios ($P < -1,96$) en los retardos R1 a R5 (ver Tabla 1) encontramos como la conducta criterio PROPOS genera una asociación constante con PERS, además de otras alternantes con PROPOS y CONF, siguiendo la conducta criterio ARGUM y SUGES queda lugar a un patrón lineal en los retardos 1, 2 y 5 con PERS y posteriormente genera PROPOS. En el retardo 1 y 3.

La conducta criterio SUGES mantiene una relación positiva significativa con PROPOS en el retardo 3 y CONFI en el retardo 4. Así en la conducta criterio RECOR se observa alternancia predictiva significativa con RECU, CONF, ACLARA alternativamente en los retardos 1,3,4 y 5 respectivamente, en el mismo sentido, en la conducta dada, RECU, se observan secuencias predictivas alternadas con EVAL y ACLARA en los retardos 1 y 4 sucesivamente. En la conducta dada CONF se observa alternancia predictiva con PERS, RECU, RECORD, EVAL en los retardos 1, 2, 3, 4 y 5. La conducta criterio VALOR muestra una relación inhibitoria estadísticamente significativa con la conducta condicionada FORMA, lo cual indica que en los retardos 1 y 2 ésta nunca será generada por VALOR. Posteriormente se relaciona positivamente con VALOR, CONFI y EVAL respectivamente, en los retardos 3, 4 y 5.

La categoría criterio EVAL se relaciona positivamente con CORRE, EVAL y ARGUM en los retardos 1,2 ,3 y 4 y de manera inhibitoria estadísticamente significativa con FORMA y RECO en los retardos 1 y 2. La siguiente categoría criterio es FORMA se relaciona de manera predictiva con INFOR, FORMA, VALOR, ACLARA y CONF en los retardos 1, 2, 4 y 5 respectivamente y con EVAL en los retardos 1 y 2 de manera inhibitoria estadísticamente significativa. A continuación la categoría criterio es INFOR se relaciona positivamente con FORMA y PROPOS en

los retardos 1, 2 y 5 y con DIRE en el retardo 4 de manera inhibitoria probabilísticamente negativa. En seguida esta la categoría criterio DIRE con predicción secuencial positiva para la conducta condicionada INFO, CORRE y DESCR en 1, 2 y con DIRE e INFO de manera inhibitoria probabilísticamente negativa en los retardos 2 y 5. La penúltima categoría criterio es CORRE presentando una relación predictiva significativa con CONFI, CORRE, DIRE y CORRE en los retardos 2, 3 y 5 respectivamente. La última categoría a analizar es DESCR presentando una relación positiva significativa con DIRE en el retardo 5.

En base a estos resultados se encuentra que para los alumnos es importante el uso de la pregunta-respuesta (IRE) en sus diferentes modalidades; las primeras categorías en orden de ocurrencia significativa son; Persuadir y Proponer, las siguientes en posición de ocurrencia probabilística significativa son; Forma y Evaluar, y las siguientes en sucesión significativa de ocurrencia son; Confirmar, Confundir, Informar, Argumentar y Dirigir. Por último, están las categorías con ocurrencia inhibitoria probabilísticamente negativa que son; Informar, Valorar, Evaluar y Dirigir. Estas son las maneras particulares como los alumnos alientan su participación durante la realización de su práctica en el laboratorio, abriéndose a las contribuciones de sus compañeros que los invitan a ampliar o matizar sus respuestas y preguntas iniciales hacia un nuevo debate, y siempre más oportunidades para el aprendizaje.

Coincidimos con Wells (1987), quién al examinar más de cerca las tres partes del patrón IRE haya una participación entusiasta de los estudiantes, extendida en las discusiones en clase, y concurre con lo que parecía ser un número importante de secuencias IRE. Tras una inspección más cercana encontró cambios sutiles en el patrón estándar IRE, sobre todo en la tercera parte. Más específicamente, encontró que cuando los profesores preguntan a los estudiantes y no cierran la secuencia con una evaluación limitada de las respuestas de los estudiantes, hay mayor participación.

Tabla 1 Esta tabla está hecha a partir de seleccionar los residuos ajustados excitatorios ($z > 1.96$) y los inhibitorios ($z < -1.96$) en los retardos R1 a R5

| Conducta criterio | Retardo 1 | Retardo 2 | Retardo 3 | Retardo 4 | Retardo 5 |
|-------------------|------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-----------------|------------------------|
| pers | pers propos | Pers argum propos conf | Pers propos | pers | pers |
| propos | pers propos conf | pers | pers propos argum suges | Pers conf | pers |
| argum | pers | Info | Propos eval | propos | pers |
| control | | | | | |
| suges | | | Propos | confi | |
| recor | recu | | Conf | aclara | aclara |
| recu | eval | | | aclara | |
| cond | | | | | |
| conf | pers | recu | recor | eval | pers |
| impu | | | | | |
| valor | forma | | valor | Confi | eval |
| eval | corre eval forma | reco | argum | Eval | |
| forma | infor eval | forma valor val info | | aclara | Forma Comf Dire |
| infor | forma | | | dire | propos |
| aclara | | Descr | | | descr |
| confi | argum | | | propos valor | Propos valor |
| dire | Infor corre | Info Dire Corre Descr | | Dire | dire corre forma |
| corre | | Confi | corre | | Dire corre |
| descr | | | | | dire |

ANÁLISIS GLOBAL (patrones retrospectivos obtenidos con los retardos 1 a 5).

[En negro → residuos ajustados excitatorios]; [En rojo → residuos ajustados inhibitorios]

En este sentido el trabajo de Coll y Onrubia (2001) presenta una serie de estrategias y recursos discursivos empleados por profesores y alumnos en la realización de las actividades y el desarrollo de los contenidos escolares. En todas estas estrategias se hace explícito el papel del lenguaje no sólo para representar y comunicar significados, sino como instrumento para negociar, preguntar, responder y desarrollar los propios sistemas de significados compartidos, progresivamente más ricos y complejos. La importancia de la actividad conjunta que desarrollan los alumnos para la construcción de nuevos significados se extiende a todo el proceso de enseñanza aprendizaje donde el valor educativo del discurso de los participantes en el aula se hace también evidente en los procesos de evaluación de los resultados de los aprendizajes.

Lo anterior confirma la hipótesis de que cuando las contribuciones de los estudiantes se limitan a respuestas cortas, la comunicación en el aula es probable que no conduzca a la participación activa y al desarrollo comunicativo complejo. Por el contrario, la participación estudiantil se limitará a tareas simples, tales como memoria, listado y etiquetado. Sin embargo aquí encontramos que cuando los alumnos trabajan entre ellos los comentarios son abiertos, haciendo contribuciones significativas a las interacciones mediante la ampliación de las interacciones discursivas, volviendo los entornos de aprendizaje más eficaces.

Referencias

- Anguera, M.T., Blanco, A. & Losada, J.L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Arias i Pujol, E. (2003). *Estudio observacional de la interacción en un grupo de psicoterapia d'orientació psicoanalítica, a partir de l'anàlisi de la conversa*. Tesis Doctoral no publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data. In G.P. Sackett (Ed.) *Observing Behavior, Vol. 2: Data collection and analysis methods* (pp. 63-78). Baltimore: University of Park Press.
- Bakeman, R. & Gottman, J.M. (1989) *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R. & Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Bakeman, R.; Adamson, L. B. & Strisik, P. (1989). Lags and logs: Statistical approaches to interaction. En M. H. Bornstein & J. Bruner (eds.), *Interaction in human development* (Traducción V. Quera). Laurence Erlbaum: Hillsdale, 241-260.
- Bakeman, R. & Brown, J. V. (1977). Behavioral dialogues: An approach to the assessment of mother-infant interaction. *Child Development*, 48,195-203.
- Bakeman, R. & Dabbs, J. M. (1976). Social interaction observed: Some approaches to the analysis of behavior streams. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2, 335-345.
- Bakeman, R. & Gottman, J. (1986). *Observing interaction: An introduction to Sequential Analysis*. Traducción española en Ed. Morata, 1989. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bakeman, R. & Quera, V. (1995). *Analyzing Interaction: Sequential Analysis with SDIS and GSEQ*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bakeman, R. & Quera, V. (1992). SDIS: A sequential data interchange standard. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 24(4), 554-559.
- Barnes, D. (1992). From communication to curriculum. Portsmouth, NH: Boynton/ Cook.
- Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narratives: A cross linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de significados compartidos entre profesores y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 7-19.
- Green, J., & Dixon, C. (1993). Introduction to "Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms. *Linguistics and Education*, 5 (3&4), 231-239.
- Gutierrez, K. (1994). How talk, context, and script shape contexts for learning: a cross- case comparison of journal sharing. *Linguistics and Education*, 5, 335-365.

- Hall, J.K. (1995b). 'Aw, man, where we going?': Classroom interaction and the development of L2 interactional competence. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 37- 62.
- Joan Kelly & Hall Ellis, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis. (Ed.), *Implicit and explicit learning of language* (pp. 79-115). London: Academic Press.
- Lin, A. (1999a). Resistance and creativity in English reading lessons in Hong Kong. *Language, Culture and Curriculum*, 12 (3), 285-296.
- Lin, A. (1999b). Doing-English-Lessons in the reproduction or transformation of social worlds? *TESOL Quarterly*, 33 (3), 393-412.
- Lin, A. (2000). Lively children trapped in an island of disadvantage: Verbal play of Cantonese working-class schoolboys in Hong Kong. *International Journal of the Sociology of Language*, 143, 63-83.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the use of 'traidic dialogue'? : An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21 (3), 376-406.
- Nystrand, M, Gamoran, A., Kachur, R., & Pendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers' College Press.
- Sackett, G.P. (Ed.) (1978). *Observing Behavior (Vol. 2): Data collection and analysis methods*. Baltimore: University of Park Press.
- Sackett, G.P. (1979). The lag sequential analysis of contingency and cyclicity on behavioral interaction research. In J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 623-649). New York: Wiley.
- Sackett, G. P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and causal inference model. En J.Osofsky (eds.), *Handbook of infant development*. Wiley: Nueva York, 855-878.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Smagorinsky, P. & Fly. P. (1993). The social environment of the classroom: A Vygotskian perspective on small group process. *Communication Education*, 42 (2), 159-71.
- Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. En A. Alvarez (Eds.). *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Aprendizaje Visor/Madrid.

Expectativas de futuro y ajuste social y escolar en los inicios de la adolescencia

Yolanda Sánchez-Sandoval y Laura Verdugo
Universidad de Cádiz (España)

Durante la adolescencia temprana se experimentan importantes cambios y transiciones, con implicaciones emocionales, familiares y académicas, que facilitan el logro de la identidad personal. Los adolescentes comienzan a plantearse las metas a conseguir y a determinar sus propios destinos. La persona comienza a adquirir un claro sentido del futuro a partir de los 12 años, aproximadamente (Oppenheimer, 1987), dando paso a la toma de decisiones (Dryfoos, 1990). Con este estudio pretendemos conocer las expectativas de futuro durante esta etapa, y cómo otras variables participan en el desarrollo de las mismas.

El futuro que los adolescentes se proponen contribuye a la formación de su identidad, que a menudo se define en términos de exploración y compromiso orientados hacia futuros intereses (Bosma, 1985; Marcia, 1980). Es un período especialmente importante en la construcción de un proyecto vital, significativo y diferenciado, como una de las tareas del desarrollo a realizar (Díaz Morales y Sánchez López, 2002). Las expectativas futuras juegan un papel fundamental como base para el establecimiento de metas, exploración, planificación y toma de decisiones (Seginer, 2000). Además, se conciben como una vía positiva hacia la edad adulta (Snyder, 2002); las decisiones que toman los adolescentes en cuanto a su futuro influirán en su vida adulta (Nurmi, 2005).

Diversos autores han mostrado interés en estudiar el modo en que las personas construyen sus expectativas de futuro (Lens, 1998; Nurmi, 2005; Zaleski, 1994), destacándose la construcción de la orientación futura como aspecto fundamental de la motivación y desarrollo humano (Nuttin y Lens, 1985). Las expectativas de futuro forman parte del concepto de *Perspectiva de tiempo futuro*, el cual debemos considerar de manera conjunta con los objetivos que la persona se plantea, sin considerarlos por separado de ninguna manera. Así, los objetivos están localizados en esa perspectiva, y la perspectiva es construida en la base de esos objetivos motivacionales. Aquí la expectativa no tiene ningún impacto o efecto motivacional propiamente, pero regula la cantidad de motivación que es canalizada desde el objetivo hasta el acto instrumental o decisivo (Nuttin y Lens, 1985).

Estas expectativas pueden estar influenciadas en la etapa adolescente por otras variables psicológicas, como autoestima y satisfacción vital. Se ha corroborado la relación entre actitud temporal de los adolescentes y variables de personalidad como optimismo (Nurmi, 2004), desempeño, autocontrol, ansiedad o autoestima (Lennings, Burns y Cooney, 1998). Ciertos constructos del *self* (*autoevaluación, estabilidad, autoestima*) son importantes en la tendencia de los adolescentes a orientarse a sí mismos hacia el futuro (Seginer, 2009). También se ha encontrado una asociación importante entre una larga Perspectiva de Tiempo Futuro, una actitud positiva hacia el futuro y altos niveles de satisfacción con la vida (Thomae, 1981). Asimismo, se ha explorado la relación entre la satisfacción en diferentes áreas vitales y la valoración sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de vida en el presente y el futuro (Castro y Sánchez López, 2000). Los resultados muestran asociaciones entre la satisfacción y el logro de objetivos vitales.

Además, consideramos de especial interés conocer el ajuste escolar de estos chicos y chicas y su contribución en dichas expectativas de futuro. Durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria existe una creciente presión hacia el rendimiento que experimentan los adolescentes, además de una preocupación en la toma de decisiones sobre su futuro que en breve deben tomar (Jiménez, 2011; Llamazares Sánchez, 2006). Precisamente se trata de esfuerzos por adquirir una formación que les abra las puertas al mundo laboral, garantizando su desenvolvimiento personal y social futuro. Es por esta razón por la que pretendemos estudiar el ajuste escolar del adolescente en su grupo aula, considerando para ello distintas variables que contribuyen a su mejor desarrollo.

Las expectativas de futuro no se construyen de manera independiente al contexto sociocultural en el que se crece. Así por ejemplo, existen claras evidencias de la influencia de los aspectos culturales en la Perspectiva Temporal Futura (PTF): personas bajo condiciones educativas y socioeconómicas desfavorables tiene una PTF restringida (Nuttin, 1985). Otros aspectos, como las relaciones familiares, niveles de control parental, apoyo familiar y social, nivel socioeconómico, además de normas, valores y condiciones de vida también han mostrado relación con la orientación futura adolescente (Martínez, 2004; Salmela y Nurmi, 1997; Seginer, 2009, Wade, 2008; Zimbardo, 1994). De igual modo, hay recursos familiares, escolares, locales que pueden apoyar la realización de los cambios de los adolescentes en direcciones más positivas, cuyos recursos contextuales se denominan “activos ecológicos del desarrollo” (Benson, Scales, Hamilton, y Sesma, 2006; Theokas y Lerner, 2006).

Método

Participantes

Participaron 927 estudiantes, de 37 aulas de 1º de E.S.O. de la provincia de Cádiz. 487 chicos (52,5%) y 440 chicas (47,5%), con edades comprendidas entre 11 y 15 años ($M= 12,43$, $DT=0,707$). El 4,5% pertenecía a grupos étnicos minoritarios, el 1,7% presentaba alguna enfermedad y un 10,5% dificultades de aprendizaje. Además, según sus tutores, algunos tenían familias desestructuradas (6,6%), con importantes necesidades económicas (4,4%), o problemas de adicciones (1,1%).

La selección de la muestra se hizo realizando un muestreo intencional, teniendo en cuenta: a) la titularidad del centro (público / privado-concertado), b) el tamaño de la población (grande, más de 90000 habitantes / mediana, menos de 90000 habitantes), y c) el nivel socioeconómico de las familias (medio/medio-bajo).

Procedimiento

Tras la confirmación de la colaboración de once centros, se administraron los instrumentos en horario escolar por personal entrenado para tal fin. Se indicó que la participación era voluntaria y que se mantendría la confidencialidad de los datos. Se facilitó a los tutores el instrumento a cumplimentar, acerca de cada uno de sus alumnos.

Instrumentos

La *Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA)* (Sánchez-Sandoval y Verdugo, en prensa) permite conocer cómo creen los adolescentes que será su futuro imaginándose a sí mismos dentro de unos años. Se compone de 17 ítems (escala Likert de cinco puntos). Además de una puntuación total, se obtienen cuatro subescalas (expectativas económico/laboral, expectativas de bienestar personal, expectativas académicas y expectativas familiares). La puntuación de cada ítem indica el grado de probabilidad de que ocurran o no ciertas cosas en su futuro (1= “estoy seguro/a de que no ocurrirán”, 2= “es difícil que ocurra”, 3= “puede que sí/puede que no”, 4= “probablemente ocurra” y 5= “estoy seguro/a de que ocurrirá”). Se obtiene una alta consistencia interna en la escala global ($\alpha=.87$), y subescalas (económica/laboral, $\alpha=.80$; bienestar personal, $\alpha=.71$; académicas, $\alpha=.82$; familiares, $\alpha=.69$).

La *Escala de Autoestima Global* (Rosenberg, 1965) incluye 10 ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. Se trata de una escala tipo Likert (1= “totalmente en desacuerdo” a 4= “totalmente de acuerdo”). La puntuación general de autoestima se obtiene a partir del sumatorio de todos los ítems. En nuestro estudio, la escala muestra una aceptable consistencia interna ($\alpha=.71$).

La *Escala de Satisfacción con la vida* (Pavot y Diener, 1993) es un instrumento breve y preciso para la medición de la satisfacción vital global de los adolescentes, concretamente mide el componente cognitivo del bienestar subjetivo. Consiste en un conjunto de 7 afirmaciones a indicar el grado en que están o no de acuerdo con las mismas, presentándose para ello una escala de 6 opciones (1= “Totalmente en desacuerdo”, a 6= “totalmente de acuerdo”). En este estudio, muestra una alta consistencia interna ($\alpha=.80$). La fiabilidad y validez de estas dos escalas han sido demostradas en otros trabajos con población adolescente española (p.e. Buelga, Cava y Musitu, 2012).

Se utilizó la *Escala de Evaluación del Alumnado (EEA)*, la cual construimos a partir de otras (García, 1989; Musitu, Lila, Buelga y Cava, 2001). Está compuesta de 11 ítems (de 1= muy bajo/muy malo a 10= muy alto/muy bueno). Cada profesor evalúa a sus alumnos respecto a cuatro dimensiones: ajuste social del alumno, rendimiento académico, implicación de la familia y relación profesor-alumno. Muestra una alta consistencia interna ($\alpha=.94$). Incluimos además otros 8 aspectos que el docente podrá marcar si se da en cada alumno (ej. enfermedad, adopción, desestructuración familiar).

Análisis de datos

Se empleó el paquete estadístico SPSS (versión 18), con la finalidad de utilizar los principales análisis estadísticos como las técnicas descriptivas, análisis de correlación de *Pearson*, comparación de medias mediante la prueba de Student (t), análisis de varianza de un factor (ANOVAs) y el análisis de regresión lineal múltiple, por pasos sucesivos.

Resultados

1. Descriptivos de Expectativas de Futuro (Escala y subescalas)

Como se muestra en la Tabla 1, la puntuación media de la escala es alta ($M= 4,270$, $DT=0,501$), indicando así que, como media, estos chicos tienen unas expectativas elevadas sobre su futuro. La EEFA además permite diferenciar entre cuatro tipos de expectativas (económicas, de bienestar personal, académicas y familiares). Las puntuaciones medias son superiores a 4 (en una escala de 1 a 5), indicando valoraciones muy positivas en las cuatro dimensiones analizadas.

El Análisis de Correlaciones entre las cuatro dimensiones de la EEFA señala altas correlaciones positivas con la puntuación media total de la escala, destacando las que se encuentran entre las económico/laborales con las otras subescalas. Por último, son elevadas también las correlaciones positivas entre las expectativas de bienestar personal y las expectativas familiares.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones EEFA, autoestima, satisfacción vital, ajuste escolar y variables familiares

| Variables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-----------------------------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|-----|
| 1.EEFA | - | | | | | | | | |
| 2.Expectativas económicas | .883** | - | | | | | | | |
| 3.Expectativas de bienestar | .783** | .579** | - | | | | | | |
| 4.Expectativas académicas | .685** | .493** | .322** | - | | | | | |
| 5.Expectativas familiares | .673** | .507** | .547** | .171** | - | | | | |
| 6.Autoestima | .522** | .421** | .506** | .326** | .337** | - | | | |
| 7.Satisfacción vital | .496** | .396** | .456** | .330** | .329** | .592** | - | | |
| 8.Ajuste escolar | .302** | .201** | .157** | .467** | .040 | .204** | .180** | - | |
| 9.Riesgo | -.186** | -.116** | -.099** | -.281** | -.042 | -.106** | -.134** | -.288** | - |
| M | 4.27 | 4.19 | 4.44 | 4.10 | 4.30 | 3.26 | 4.41 | 6.52 | .16 |
| DT | .50 | .59 | .51 | .97 | .68 | .42 | .97 | 1.61 | .46 |

p<.01. *p<.001

2. Expectativas de futuro y variables sociodemográficas

Género

En cuanto a las diferencias por género, los chicos mostraron puntuaciones medias más bajas en la escala global de expectativas de futuro ($t(925,415) = -2,712, p < .01$), y menores expectativas académicas que las chicas ($t(925,580) = -5.595, p < .001$).

Otras características personales y familiares

Los chicos de otras etnias mostraron menores expectativas de futuro ($t(819) = 2,260, p < .05$) y de bienestar personal ($t(819) = 2,299, p < .05$) que los que no lo son. Asimismo, adolescentes con familias desestructuradas y con importantes necesidades económica manifiestan menores expectativas totales de futuro ($t(819) = 4,077, p < .001$; $t(819) = 3,674, p < .001$), académicas ($t(57,452) = 5,269, p < .001$; $t(819) = 7,140, p < .001$) y económicas ($t(819) = 2,299, p < .05$; $t(819) = 2,045, p < .05$). Aquellos cuyos padres tienen problemas de adicción presentan también menores expectativas de futuro totales y académicas ($t(819) = 2,500, p < .05$; $t(819) = 3,373, p < .01$). Por último, los sujetos con dificultades de aprendizaje manifiestan menores expectativas académicas ($t(64,420) = 4,840, p < .001$).

Riesgo psicosocial

El profesorado informó de la presencia de estas características en la situación familiar de cada chico: (1) institucionalizado en centro de protección, (2) padres extranjeros, de otras culturas o etnias, (3) familia con precariedad económica, (4) adicciones en la familia y (5) desestructuración familiar. A partir de esa información se generó el Índice de riesgo psicosocial acumulado (IRPA), que indica el número de estas circunstancias que se dan en cada chico del estudio. Así 712 chicos de la muestra (86,7%) no presentaban ninguno de los indicadores de riesgo psicosocial. Las puntuaciones reales en el IRPA van de 0 (86,7%), 1 (9,3%), 2 (2,2%), 3 (0,2%), a 4 (0,1%).

Las correlaciones entre EEFA y el IRPA indican menores expectativas de futuro entre los chicos que viven en situación de un mayor riesgo psicosocial ($r = -.186, p < .001$). En las diferentes dimensiones, la mayor correlación se da con la subescala académica ($r = -.281, p < .001$), menores expectativas académicas a mayor riesgo. Al comparar los chicos sin riesgo (IRPA=0), con riesgo moderado (IRPA=1) y con riesgo elevado (IRPA>1), el ANOVA muestra diferencia entre los grupos, presentando los chicos sin riesgo mayores expectativas que los otros ($F(2,818) = 13,916, p = .000$) (Figura 1).

Se han realizado ANOVAs para cada una de las cuatro dimensiones, mostrando diferencias significativas entre las medias de las dimensiones económica/laboral ($p = .005$), bienestar personal ($p = .026$) y académica ($p = .000$). En todos los casos, los chicos sin riesgo psicosocial manifiestan mayores expectativas (Figura 2).

Figura1. Expectativas de Futuro según nivel de Riesgo Psicosocial

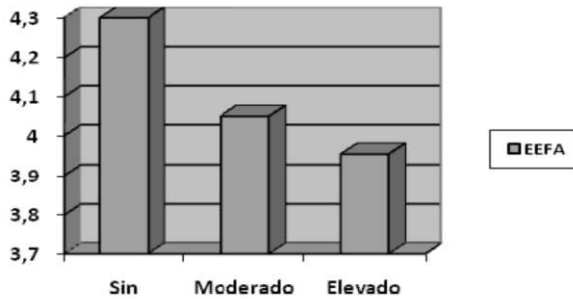
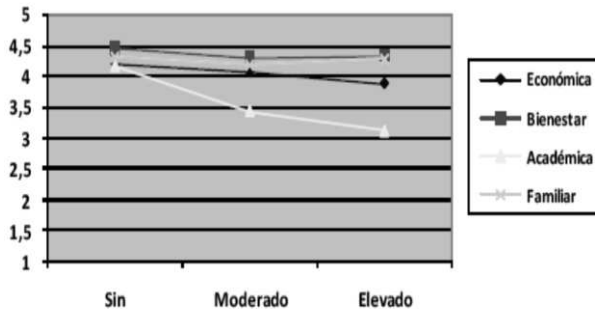


Figura2. Expectativas de Futuro por nivel de Riesgo Psicosocial



2. Expectativas de futuro y ajuste personal y escolar

El Análisis de Correlaciones de Pearson (Tabla 1) indica que las expectativas de futuro de estos chicos correlacionan positivamente con su autoestima ($r=.522$; $p<.001$) y satisfacción vital ($r=.496$; $p<.001$). Las correlaciones son elevadas en todas las subescalas, especialmente las expectativas económicas y de bienestar personal, con las escalas de autoestima ($r=.421$; $p<.001$; $r=.506$; $p<.001$) y satisfacción vital ($r=.396$; $p<.001$); $r=.456$; $p<.001$), respectivamente.

En cuanto a las correlaciones entre expectativas de futuro y la puntuación media de ajuste escolar, los resultados indican que existe una correlación positiva entre ambos ($r=.302$; $p<.001$). A mayor ajuste escolar, mayores expectativas de futuro, sobre todo en la dimensión académica ($r=.467$; $p<.001$).

3. Dimensiones de Expectativas de futuro y variables de ajuste escolar

Las expectativas de futuro de estos chicos se relacionan con el ajuste escolar medido por sus profesores. Los resultados obtenidos muestran altas correlaciones positivas en la mayoría de las subescalas del instrumento EEFA y las variables medidas acerca del ajuste escolar de su alumnado.

En cuanto a aquellas correlaciones más significativas, cabe destacar una correlación positiva entre la primera subescala (*expectativas económico-laborales*) y variables como: *media de rendimiento académico* que presenta el alumno ($r=.222$; $p<.001$); la *motivación* que muestra el alumno en clase ($r=.213$; $p<.001$) y *comportamiento en el aula* ($r=.209$; $p<.001$).

La segunda subescala (*expectativas de bienestar personal*), muestra correlaciones más altas con el *comportamiento del alumno en clase* ($r=.160$; $p<.001$); *motivación en el aula* ($r=.148$; $p<.001$) y *relación con los compañeros* ($r=.147$; $p<.001$).

Respecto a la tercera dimensión (*expectativas académicas*), los resultados muestran sus correlaciones más altas con la *media de rendimiento académico* ($r=.494$; $p<.001$); *motivación en el aula* ($r=.484$; $p<.001$) y *nivel de esfuerzo* ($r=.470$; $p<.001$).

La última de las subescalas (*expectativas familiares*), sólo muestra una correlación significativa estadísticamente con las variables de *ajuste social* ($r=.100$; $p<.01$) y *relación con los compañeros* ($r=.094$; $p<.01$), aunque con un índice menor respecto a las correlaciones anteriores.

4. Capacidad predictiva de las variables Riesgo, Autoestima, Satisfacción vital y Ajuste escolar sobre las Expectativas de futuro.

Con la intención de tener una visión de conjunto, menos fragmentada que la que nos proporciona el análisis independiente de las variables analizadas, y para conocer la capacidad predictiva de las mismas, realizamos un Análisis de Regresión Múltiple. Este análisis nos permitirá conocer el grado en que cada variable determina la variación de la dimensión de expectativas de futuro.

La ecuación de regresión incluyó los 4 predictores (Tabla 2). La correlación múltiple entre las variables (R) es de .600. El coeficiente de determinación (R^2 corregida) nos indica que las variables predictoras explican en conjunto el 35,6% de la varianza de la variable expectativas de futuro. Así, el 35,6% de la variabilidad en las expectativas de futuro de los adolescentes es explicado por el nivel de autoestima, satisfacción, ajuste escolar y riesgo psicosocial que manifiestan los adolescentes.

Conviene destacar que la autoestima indica una mayor varianza, del 26,7%, respecto al resto de variables y un mayor valor de β ($\beta = .317$), mostrando, en consecuencia, una determinación positiva de las expectativas de futuro.

A ésta le sigue las variables Satisfacción vital y Ajuste escolar, con una proporción de la varianza del 5,3% y 3,4%, respectivamente (una vez controlada la varianza explicada por la variable anterior), mostrando también una determinación positiva sobre las expectativas de futuro ($\beta = .265$ y $\beta = .172$). Finalmente, se incluye la variable Riesgo, aunque con una menor proporción de varianza explicada, del 0,5%, y un valor β negativo ($\beta = -.067$), lo que sugiere que su determinación sobre las expectativas tiene un sentido negativo.

Tabla 2. Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos

| Pasos | Variables | R | R ² | R ² corregida | Error tip. de estimación | Cambio en R ² | B | Sig. |
|-------|--------------------|------|----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------|------|
| 1 | Autoestima | .518 | .268 | .267 | .436 | .268 | .317 | .000 |
| 2 | Satisfacción vital | .567 | .321 | .319 | .420 | .053 | .265 | .000 |
| 3 | Ajuste escolar | .596 | .355 | .353 | .409 | .034 | .172 | .000 |
| 4 | Riesgo | .600 | .360 | .356 | .408 | .005 | -.067 | .023 |

Variables Independientes (VV.II): Autoestima, Satisfacción Vital, Ajuste Escolar y Riesgo. Variable dependiente (VD): Expectativas de Futuro. N= 927 R²= 35,6%

En definitiva, las expectativas de futuro aumentan a medida que lo hace el ajuste escolar de los adolescentes, su autoestima y satisfacción vital; y disminuye a medida que aumenta el índice de riesgo psicosocial.

Discusión y conclusiones

Los resultados que se han obtenido en este estudio confirman la idea de que existen ciertas variables psicosociales que intervienen en la construcción que los preadolescentes van realizando en cuanto a sus expectativas de futuro. En cuanto al género, los resultados revelaron que los chicos manifiestan menos expectativas de futuro totales y académicas que las chicas. Además, los resultados mostraban que existen otras variables personales y familiares relacionadas con las expectativas de futuro de los adolescentes. Parte de estas variables forman el *Índice de Riesgo Psicosocial Acumulado*, que indica el número de las siguientes circunstancias que se dan en cada chico o chica: institucionalizado en centro de protección, padres extranjeros, de otras culturas o etnias, familia con precariedad económica, adicciones en la familia y desestructuración familiar. Los chicos que viven en una situación de mayor riesgo psicosocial presentaban menores expectativas futuras, siendo al contrario en el grupo de chicos sin riesgo psicosocial, quienes manifiestan expectativas más positivas. Como apuntan algunos autores, este dato puede explicarse por el hecho de que la orientación hacia el futuro se asocia con el desarrollo de la confianza en los demás y las creencias acerca de la posibilidad de predecir y controlar eventos y comportamientos; aspectos que requieren crecer en una familia y en una comunidad caracterizada por algún grado de estabilidad económica, social, política y psicológica (Zimbardo, 1994). Es más, los investigadores están reconociendo cada vez más que la orientación hacia el futuro es un factor importante en la predicción de los resultados psicosociales para personas de bajos ingresos, de minorías étnicas, etc. (McCabe y Barnett, 2000). Se han encontrado que niños y adolescentes que se crían en entornos de alto riesgo, pero que mantienen expectativas positivas para el futuro y participan en la planificación futura, son menos propensos a experimentar problemas psicológicos y sociales más adelante en la vida que aquellos que no lo hacen.

Nuestros datos apuntan a que los chicos que están teniendo una vivencia personal y vital más positiva en la actualidad, están desarrollando unas expectativas más positivas también hacia su futuro. Así, a mayor autoestima y

satisfacción vital, mayores expectativas de futuro. Las correlaciones obtenidas fueron elevadas en todas las subescalas de la escala global de expectativas de futuro, especialmente en las expectativas económicas y de bienestar personal, siendo la autoestima la que explica un porcentaje muy importante de la varianza de las expectativas de futuro en el Análisis de Regresión Múltiple. En otros estudios se han obtenido resultados semejantes, lo cual aporta una mayor fiabilidad a los obtenidos en el presente trabajo. Así, algunos autores (García-Viniegras, 2005) también señalan la satisfacción que se deriva de los logros alcanzados en la vida, acorde con los propósitos o proyectos personales, destacando la estrecha relación entre satisfacción y felicidad. El logro de las metas que el individuo se plantea contribuye a la realización del plan de vida y, por tanto, a elevar su sensación de bienestar o satisfacción. En este sentido, la satisfacción de necesidades, deseos o la obtención de metas proporciona emociones altamente positivas (Díaz Morales y Sánchez López, 2002). En cuanto a la autovaloración personal, como destacan algunos autores (García-Viniegras, 2005), una autoestima elevada es una valoración positiva de nosotros mismos, que produce satisfacción y disfrute personal, y a la vez puede producir conductas encaminadas a la obtención de metas (adecuado nivel de aspiración) que producen satisfacción y bienestar, lo cual refuerza la autoestima.

De esta forma, nuestros datos corroboran la relación encontrada por otros entre actitud temporal y bienestar psicológico (Worrell y Mello, 2009). Coincidimos también con otros estudios (Meyer y Krumm-Merabet, 2003) en que son claras las relaciones entre el ajuste escolar actual (desempeño escolar, esfuerzo, motivación escolar, relación con los compañeros) y las expectativas que los chicos tienen hacia su futuro. En definitiva, los adolescentes van construyendo una imagen futura de su propio yo como consecuencia de sus logros reales.

Por lo tanto, y como bien afirman otros autores (Boniwell y Zimbardo, 2004), la formación de la perspectiva de tiempo está relacionada con multitud de factores: algunos aprendidos en el proceso de socialización, valores culturales, religión, educación, estatus socioeconómico, modelo de familia, etc. Pero también puede estar influenciada por el desarrollo del curso de la vida, profesión, inestabilidad política o económica, experiencias personales, eventos traumáticos o éxitos personales; incluso con conductas de riesgo (Laghi, Liga, Baumgartner y Baiocco, 2012). Sabemos que durante la adolescencia, la escuela y la relación con los iguales son importantes contextos de desarrollo. Como señalan algunos autores (Murray, 1996), los profesores y los compañeros también pueden ser importantes agentes de socialización para la orientación futura.

Para terminar queremos señalar algunas limitaciones del trabajo. Nos gustaría destacar que el carácter transversal del estudio no permite revelar los posibles cambios que irán aconteciendo a lo largo de la adolescencia. Esta limitación queremos solventarla con una próxima recogida de datos con esta misma muestra. Será interesante conocer la evolución de dichas expectativas en relación a los cambios evolutivos, personales y familiares de los adolescentes.

Referencias

- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. y Sesma, J. A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En W. Damon (Series Ed.) y R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 894–941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Boniwell, I. y Zimbardo, P. G. (2004). Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. En P.A. Linley y S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bosma, H. A. (1985). *Identity development in adolescence. Coping with commitments*. Groningen: Rijksuniversiteit Te Groningen.
- Castro, A. y Sánchez-López, M. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-92.
- Díaz Morales, J. y Sánchez López, M. (2002). Metas personales y satisfacción autopercebida. En G. Hernández (Ed.), *Motivación animal y humana* (pp. 359-380). Mexico: El Manual Moderno.
- Dryfoos, J. G. (1990) *Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University Press.
- García, F.J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- García-Viniegras, C. R. V. (2005). El bienestar psicológico: Dimensión subjetiva de la calidad de vida. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 8(2), 20.
- Jiménez, T.I. (2011). Autoestima de riesgo y protección: Una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Redalyc. Psychosocial Intervention*, 20(1), 53-61.
- Laghi, f., Liga, F., Baumgartner, E. y Baiocco, R. (2012). Time perspective and psychosocial positive functioning among Italian adolescents who binge eat and drink. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1277-1284.
- Lennings, C., Burns, A. y Cooney, G. (1998). Profiles of time perspective and personality: developmental considerations. *Journal of Psychology*, 132(6), 629-641.

- Lens, W. (1998). El rol de la perspectiva de tiempo futuro en la motivación estudiantil. *Persona*, 1, 67-94.
- Llamazares Sánchez, L. (2006). Intereses académico profesionales y sociales de los jóvenes de entre 16 y 20 años de la ciudad de León. *Humanismo y Trabajo Social*, 5, 197-230.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Martínez, P. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- McCabe, K. y Barnett, D. (2000). First comes work, then comes marriage: Future orientation among african american young adolescents. *Family Relations*, 49(1), 63-70.
- Meyer, T.D. y Krumm-Merabet, C. (2003). Academic performance and expectations for the future in relation to a vulnerability marker for bipolar disorders. *Personality and Individual Differences*, 35, 785-796.
- Murray, B. (1996) Program helps kids map realistic goals. *American Psychological Association Monitor*, 27, pp. 40.
- Nurmi, J.E. (2004). Socialization and self-development: channeling, selection, adjustment, and reflection. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, vol. 2 (pp. 85–124). Hoboken, NJ: Wiley.
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. En J. Joireman, A. Strathman y N. J. Mahwah (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research and application*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nuttin, J. y Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Location: Erlbaum.
- Oppenheimer, L. (1987). Cognition and social variables in the plan of action. En S.H. Freidman, E. Kofsky-Scholnick y R.R. Cocking (Eds.) *Blueprints for thinking: the role of planning in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavot, W. y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent selfimage*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Salmela, K. y Nurmi, J. E. (1997). Goal contents, Well being and life context during transition to university: A longitudinal study. *International Journal of behavioral development*, 20(3): 471- 491.
- Sánchez-Sandoval, Y. y Verdugo, L. (en prensa). Desarrollo y Validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia.
- Seginer, R. (2000). Optimism correlates of adolescent future orientation: A domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research*, 15(3), 307-326
- Seginer, R. (2009). *Future Orientation. Developmental and Ecological Perspectives*. Israel: Springer.
- Snyder, C.R., Rand, K.L. y Sigmon, D.R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231–243). NY: Oxford University Press.
- Theokas, C., & Lerner, R. M. (2006). Observed ecological assets in families, schools, and neighborhoods: Conceptualization, measurement, and relations with positive and negative developmental outcomes. *Applied Developmental Science*, 10(2), 61-74.
- Thomae, H. (1981). Future Time Perspective and the Problem of Cognition/Motivation Interaction. En G. D'Ydewalle y W. Lens (Eds.), *Cognition in Human Motivation and Learning* (pp. 261-274). Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Wade, J. (2008). "The ties that bind: Support from birth families and substitute families for young people leaving care". *British Journal of Social Work*, 38(1) 39–54.
- Worrell, F.C. y Mello, Z.R. (2009). Convergent and discriminant validity of time attitude scores on the Adolescent Time Perspective Inventory. *Diskurs Kindheits und Jugendforschung [Research on Child and Adolescent Development]*, 2, 185-196.
- Zaleski, Z. (1994). The pragmatics of future time perspective: concluding remarks. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 229-232). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zimbardo, P. (1994). Foreword. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 7-9). Lublin: Scientific Society KUL.

**FORMACIÓN DOCENTE, MEDIACIÓN
E INCLUSIÓN**

Contactos e interacciones interculturales entre adolescentes: un estudio cualitativo en centros de secundaria a través de la red social Tuenti

Ana Rosa Barrera Torrejón
Universidad de Huelva (España)

Esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación dentro de la convocatoria de Proyectos I+D (2008-2011) titulado *Los estudiantes de Educación Secundaria ante la diversidad cultural: Aprendizaje, construcción y representación del discurso intercultural*, cuyo objetivo general ha sido analizar la representación de la diversidad cultural en el colectivo de los estudiantes a partir de los procesos de interacción socioeducativa que vinculan a la población inmigrante y a la población de acogida en los Centros de Educación Secundaria de la provincia de Huelva. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos a partir del uso de los formatos virtuales como medio para la obtención de datos y valoración de cómo las interacciones a través de Internet inciden en los intercambios comunicativos que se producen en los centros educativos contribuyendo al clima de convivencia en los mismos, entre otros aspectos.

La cuestión estudiada tiene su origen en el proceso de «*constitución de la España inmigrante*» (Cachón, 2002) al que estamos asistiendo desde hace un par de décadas con el desarrollo creciente de la globalización de diversos procesos sociales, económicos y culturales, entre ellos, el fenómeno migratorio, a cuyas vivencias y experiencias multiculturales no es ajeno el marco escolar que las experimenta «*como una pequeña representación de lo que acontece en un marco social más amplio*» (Vilá, 2008), convirtiéndose en muchas ocasiones en el primer espacio, y a veces único, de convivencia real de personas culturalmente distintas. La investigación sobre el proceso de aculturation (Berry et. al, 1989; Berry, 2005; Berry, 2009; Sabatier y Berry, 1994; Ward, 1996) refleja claramente una variedad de orientaciones y diversos caminos y estrategias durante el contacto y la interacción intercultural especialmente entre la población adolescente y joven (Berry et. al, 2006; Berry y Sabatier, 2010; Liebkind y Jasinskaja-Lahti, 2000; Waters et. al, 2010), reconociendo la importancia del contexto escolar en su desarrollo.

En este sentido cabe destacar que Andalucía se ha convertido en los últimos años en lugar de destino y acogida de un importante número de inmigrantes. En nuestra Comunidad hemos pasado de 4.254 estudiantes en el curso 1996/97 a los 103.233 alumnos del curso 2009/10, cifra que ha ido descendiendo en los cursos 2010/11 y 2011/12 (101.283 y 100.333 respectivamente) aparejada, sin duda, a la crisis económica en la que estamos inmersos. Por otra parte, la escolarización del alumnado extranjero continúa realizándose mayoritariamente en los centros públicos, donde representa el 11,50% de la población escolarizada, mientras que el 5,37% se encuentra en la privada.

Además nos interesa especialmente la población adolescente ya que esta realidad multicultural de los centros educativos tiene especial incidencia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), etapa que en nuestro sistema educativo abarca casi la totalidad de la adolescencia.

Las relaciones interindividuales de amistad y cooperación o relaciones positivas entre pares constituyen una importante fuente de apoyo emocional a las relaciones sociales entre individuos o grupos cultural o racialmente diversos (Fernández, Gaete y Terrén, 2008). Este hecho alcanza mayor relevancia si cabe en la adolescencia, una etapa de desarrollo de la identidad personal y cultural, en plena época de relacionarse y establecer vínculos afectivos, donde las amistades juegan un papel fundamental como espacio para aprender a interactuar (Cavanagh, 2007) y en la que la construcción y el mantenimiento de relaciones de amistad con los pares puede considerarse como un buen indicador de salud psicológica (Roff, Sells y Golden, 1972) al suministrar fuentes de apoyo en situaciones de estrés (Hartup, 1992 y 1996).

Sin embargo, las relaciones sociales han dejado de ser patrimonio exclusivo del contexto presencial (cara a cara) para ser cada vez más frecuente en la comunicación que se produce a través de Internet, sobre todo a raíz de la aparición de la Web 2.0 y de su último fenómeno mediático: las redes sociales virtuales. A esta indudable influencia y crecimiento de los medios sociales le acompaña otra constante de particular importancia para este estudio: los adolescentes se han convertido en usuarios fieles a estas nuevas formas de relacionarse. Las investigaciones nos demuestran de manera incontestable que Internet vincula a los adolescentes como grupo y que éstos se han convertido en un contingente extenso entre el creciente número de conectados a la red.

El Observatorio para la Infancia de Andalucía en su informe publicado en 2012 sobre las tecnologías de la información y comunicación, concretamente en el apartado de actividades y usos de TIC entre las chicas y chicos de

Andalucía, concluye que un 92% de los encuestados utiliza el ordenador para conectarse a Internet. Un porcentaje en torno al 89,1% lo hacen para conectarse a redes sociales y de ellos, un 58,8% afirma que lo ha utilizado para tal fin todos o casi todos los días de la semana, al menos, durante tres horas diarias.

En cuanto a preferencias por una determinada red social, *Tuenti* se perfila como la de mayor calado entre los adolescentes de nuestro país. Un estudio financiado por la Fundación Telefónica y realizado por Del Río, Sábada y Bringué (2010) indica que a los 12 años prácticamente la mitad de los jóvenes españoles (44,9%) tiene ya una cuenta en Tuenti y la utiliza con asiduidad, constatándose que a medida que aumenta paulatinamente la edad, este porcentaje aumenta de tal modo que a los 16 años más del 90% de los jóvenes se encuentra ya en la nombrada red social.

Advertida la total afinidad de los adolescentes con las nuevas tecnologías para comunicarse con sus pares y el incremento del fenómeno migratorio de los últimos años, que conlleva a que alumnado procedente de diversos contextos culturales tenga ante sí el reto y la necesidad de vivir la multiculturalidad, se desprende que el objetivo principal de la investigación llevada a cabo ha sido analizar y describir cómo se relaciona el alumnado de diferentes culturas que cursa secundaria a través de la red social Tuenti y cómo este hecho afecta a los intercambios comunicativos que se producen en los centros educativos.

Metodología

Enfoque metodológico

El estudio realizado ha tratado de orientarse esencialmente bajo una perspectiva cualitativa de investigación, por su potencialidad y sensibilidad a la hora de reflejar las posiciones de los estudiantes respecto a la diversidad cultural ya que el encuentro con la *Otro* no es producto del conocimiento sino un acto de reconocimiento (Abdallah, 2006).

Hemos de precisar que apostamos por una investigación cualitativa definiéndola con Taylor y Bodgan (1990:33) como «aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable», es decir, una investigación que trata de interpretar la realidad en su contexto natural.

Los antecedentes teóricos y metodológicos que están a la base de este estudio se localizarían, principalmente, en la teoría sociológica del *interaccionismo simbólico* (Blumer, 1969; Goffman, 1959) y la *etnometodología* (Garfinkel, 1967).

Desde el Interaccionismo Simbólico, Blumer enfatiza que la sociedad debe ser estudiada a partir de las perspectivas particulares, propias de los miembros de la sociedad, lo cual implica estudiar el fenómeno detalladamente y sin manipular en el medio ambiente en el cual se desarrolla. En línea con este postulado, nuestra investigación apuesta por recuperar las voces de los propios estudiantes –inmigrantes y autóctonos-, a partir de sus propias prácticas discursivas. Dentro del interaccionismo la obra de Erwin Goffman y su giro microsociológico se enfrenta al desafío de analizar la organización social de los encuentros cotidianos como un orden de fenómenos sociales con historia y normativa específica, considerando que esos momentos (situaciones cara a cara, conversaciones, presentaciones públicas, etc.), «*detentan enormes consecuencias en tanto que conducen a juzgar las maneras de hacer o de decir de los otros, pautan nuestra percepción e interpretación, muestran aspectos de nuestra identidad y, en definitiva, reproducen o transforman pautas culturales*» (Gálvez, 2005). Para Goffman la sociabilidad es una cualidad que aparece y emerge en la acción misma de interactuar que necesita ser mantenida y creada continuamente.

Un enfoque sociológico que ha prestado una atención es la etnometodología, corriente sociológica de más reciente aparición que pone el centro del análisis en cómo le dan sentido las personas a sus actividades diarias de manera que el comportamiento siga formas socialmente aceptables y justifica su interés por todo aquello que se refiere a los métodos que los sujetos utilizan para describir, hacer resúmenes de acciones, dialogar etc.

Hemos adoptado el método etnográfico como el más adecuado para llevar a cabo la recogida de datos para nuestro estudio porque «...*implica la participación del etnógrafo, sea abierta o encubiertamente, en la vida cotidiana de las personas, durante un período prolongado de tiempo, observando lo que sucede, haciendo preguntas – de hecho recopilando cualquier dato que esté disponible para arrojar luz sobre los temas de su investigación*» (Hammersley y Atkinson, 1995, citados por Hine, 2004, 56).

La pertinencia, a nuestro entender, de estudiar el fenómeno en el medio ambiente en el cual se desarrollaba, nos hizo apostar por la *etnografía virtual* como método de recogida de la información más adecuado, de acorde al comportamiento, lenguaje y sistemas de comunicación desarrollados por los jóvenes en la actualidad. Una *etnografía virtual* (Hine, 2004) entendida como aquella que se hace sobre, en y a través del *ciberespacio* (Baulieu, 2004, Hakken, 1999, citados por Mayans, 2002), un tipo de etnografía que está adquiriendo mayor importancia desde que la Red se ha convertido en un entorno social donde las personas intercambian ideas, construyen conocimientos o

establecen relaciones a diferentes niveles (Cabero y Llorente, 2007) propiciando la emergencia de una nueva forma de sociabilidad (Turkle, 1995; Hamman, 1998, citados por Ardèvol, Bertrán, Callén, y Pérez, 2003).

Hemos empleado la narrativa como medio para estudiar el modo en que los y las adolescentes interaccionan en un entorno mediado por las tecnologías y cómo otorgan sentido a su experiencia. La construcción narrativa es un enfoque en la investigación social donde los datos quedan configurados en una variedad de formatos diacrónicos o en forma de historias (Moen, 2006; Barone, 2007), empleando una clase de datos y procesos de análisis diferentes a los procedimientos convencionales y, en consecuencia, que se vale de criterios diferentes a la hora de validar el conocimiento generado (Polkinghorne, 2007).

Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo en tres institutos de enseñanza secundaria de Huelva, dos de ellos de la provincia y otro de la capital.

La población de referencia es el alumnado de los centros públicos de ESO de Huelva y provincia. La variable de centro público no es casual ya que el 92% del alumnado extranjero está matriculado en centros de titularidad pública. Sólo el 8% del alumnado extranjero que se matricula, lo hace en centros privados.

La muestra quedó compuesta por dieciséis estudiantes (casos), ocho chicas y ocho chicos, seis de nacionalidad española y diez de diferentes nacionalidades entre las que se encuentran: Rumanía (2), Marruecos (2), Colombia (4), Ecuador (1), y Moldavia (1) que cursan segundo ciclo de la ESO. Podemos considerar que nuestra muestra es representativa porque, en cuanto al alumnado extranjero, atiende al patrón de nacionalidades con mayor presencia en nuestra provincia.

El proceso de selección de este alumnado se basó, en una primera fase, en métodos de muestreo no probabilístico, en concreto, en técnicas de muestreo casual o incidental, ya que seleccionamos directa e intencionadamente a los individuos de la muestra, con el propósito, como sostiene Ruiz Olebuenaga (1999: 64-67) de buscar principalmente una muestra rica en información. En cuanto al alumnado, existían dos consideraciones de especial relevancia: tener acceso a Internet desde su propio domicilio y, por supuesto, el dominio del idioma español (alumnado inmigrante) para facilitar la realización de la entrevista.

Las razones por las que decidimos centrarnos en el segundo ciclo de ESO radicarón principalmente en el hecho de que el alumnado se encuentra en la *adolescencia media* (14-16 años) caracterizada por un mayor grado de madurez psíquica respecto a la etapa anterior y es el período en el que se da la máxima relación con las amistades de ambos sexos, así como una máxima preocupación por el aspecto físico y devoción por las modas.

Sabemos que nuestra muestra es pequeña para obtener resultados generalizables pero Walther, Slovacek y Tidwell (2001, citado por Alvérez, 2010) sugieren que, a pesar de que es necesaria una potencia estadística grande para generalizar resultados, una revisión de las conclusiones y efectos estadísticos registrados en estudios de la misma línea podrían generar una idea a gran escala de la potencia que se observa en muestras pequeñas.

Por otro lado, la participación del investigador en los entornos virtuales es de vital importancia para la comprensión e interpretación de la situación objeto de estudio. Nosotros desde un principio tuvimos claro que desvelaríamos nuestra identidad como investigadores de la Universidad de Huelva, aún a sabiendas que la naturaleza igualitaria de comunicación que proporciona Internet es una dificultad adicional a la que se enfrenta el investigador, en el sentido de que su posición como autoridad profesional se atenúa.

Instrumento

La técnica de recogida de datos que habíamos seleccionado era la *entrevista semiestructurada*, basándonos en que es recomendada desde el interaccionismo simbólico a fin de no «oprimir» a las personas participantes. Este tipo de entrevista genera un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, intentando superar el mero intercambio formal de preguntas y respuestas. Cuando preparamos el guión de la entrevista consideramos que sería conveniente formular preguntas lo más abiertas posible y que cada uno de los bloques de la entrevista comenzara con una «pregunta anzuelo» (Ardèvol, Bertrán, Callén, y Pérez, 2003), una pregunta muy general en la que diéramos pie a los chicos y a las chicas a que, desde su propia óptica, nos expresaran sus opiniones, intentando interferir lo menos posible, como se recomienda desde el interaccionismo simbólico y observando todo cuanto acontece alrededor de la interacción como se postula desde la etnometodología.

Otra de nuestras preocupaciones fue decidir entre *comunicación sincrónica* versus *comunicación asincrónica*. Al final nos decantamos por mantener nuestras entrevistas a través del chat (sincrónica) puesto que a través de él, los chicos y las chicas, aparte de dejar sus mensajes escritos, dejaban otra serie de señales, como los emoticonos, para demostrar estados de ánimo, conformidad, disconformidad..., con lo cual se enriquecía el estudio de las interacciones textuales que manteníamos. Por el contrario, la comunicación asincrónica (mensajes privados), ralentizaba mucho la conversación y parecía más un cuestionario que una entrevista.

En cuanto al desarrollo de las entrevistas, éstas tuvieron lugar, como se ha mencionado con anterioridad, en el chat que posibilita la red social *Tuenti*. Siendo los/as participantes adolescentes en edad escolar, las entrevistas se llevaron a cabo por la tarde e intentando respetar el horario de 17:00 a 21:00 horas, salvo festivos. Las entrevistas tuvieron lugar entre el 27 de septiembre y el 29 de noviembre de 2011.

Resultados

De los resultados obtenidos vamos a destacar sólo aquellos de relevancia para el objetivo de la investigación. Los mismos giran en torno a 1) Internet y conectarse a ella para entrar en la red social se ha convertido en parte constitutiva de su vida cotidiana; 2) Dentro de la red social lo que más les gusta hacer, por este orden es: comentar o subir fotos, charlar con los amigos, comentar sus estados 3) Hemos podido identificar diferentes patrones para establecer relaciones a través de la red. Por este orden, el mayor número de relaciones son las denominadas *conocidos*, le sigue el grupo menos numeroso de *amigos*, cerrando el círculo el grupo de *mejores amigos*; 4) el 90% de los chicos y chicas entrevistados comenta que los contactos de Tuenti lo son también de la vida real y que son muy escasos los contactos únicamente a través de Tuenti; 5) Prefieren salir con sus amigos y amigas para verse en la calle o en el instituto que quedarse a chatear con ellos y ellas; 6) Dicen sentirse tristes y apartados si sus amigos o amigas no los etiquetan o comentan sus estados; 7) Aceptan que les es más fácil decir lo que piensan por la red que cara a cara, excepto para el grupo de mejores amigos ya que «les da menos vergüenza porque no les ven la cara» (respuesta mayoritaria); 8) Hablan de las mismas cosas por la red que cara a cara, incluso amplían por Tuenti un tema iniciado en la calle y viceversa; 9) Observan poca relación intercultural dentro y fuera del instituto «porque se hacen grupitos» (respuesta mayoritaria); 13) dentro de la red social estos «grupitos» se difuminan y el alumnado inmigrante de este estudio se siente algo más aceptado en las interacciones a través de las CMO; 14) Coinciden todos/as en que Internet posibilitaría el acercamiento entre el alumnado de diferentes países o culturas; 15) No obstante, piensan que a los inmigrantes se les trata peor por la red social porque al no estar delante de la otra persona físicamente, «puedes decir lo que quieras». Sin embargo ningún chico o chica inmigrante refiere haber vivido o presenciado ningún episodio de discriminación en la red.

Discusión y conclusiones

En este trabajo hemos analizado una muestra de 16 adolescentes usuarios de la red social Tuenti que presentan un perfil socio demográfico caracterizado por ser estudiantes de segundo ciclo de la ESO, con un edad entre 14 y 16 años con presencia de alumnado inmigrante y autóctono.

En ellos se aprecia que la motivación fundamental de su acceso a Internet es de tipo personal. También se pone de manifiesto que estos jóvenes mantienen su mismo círculo de amigos tanto en el espacio real como en el virtual, coincidiendo con trabajos anteriores, también sobre adolescentes (Sánchez, Prendes, Serrano, 2011). Igualmente se desprende que participar en esta red social y ser «visitado» por sus amigos y amigas les permite unas relaciones sociales muy satisfactorias. Por tanto, nos cuestionamos el hecho de que los jóvenes buscan amistades por Internet porque no son capaces de mantener una relación social, continua y gratificante, con amigos en el espacio real.

El casi nulo número de contactos sólo de la red, el que chateen por Tuenti todos los días con sus amigos o amigas del entorno presencial y que el eje de las conversaciones por Internet sean sobre hechos acaecidos en su vida real y viceversa, sustenta la afirmación de que los adolescentes estudiados hacen una extensión online de su vida offline. Por tanto, guardan mucha similitud con la interacción cara a cara. Esta afirmación se contrasta con otros estudios empíricos anteriores (Moral, 2009), aunque no se trate de población de la misma franja etaria.

Las justificaciones acerca de cuáles son sus motivaciones para conectarse a Internet, que han girado en torno a las de *conversar* han sido sólo apuntada en otros estudios sobre el tema (McKenna y Bargh, 1999; 2000), ya que ampliar su círculo de amistades, presente en el estudio de McKenna et al., queda en muy segundo plano en nuestra investigación.

Hemos detectado dos posibles modelos de interacción entre los jóvenes entrevistados. Un primer grupo que comenta, o podemos inferir por sus comentarios, que se relacionan con las mismas personas en contextos presenciales y virtuales y que sus contactos sólo por internet son muy escasos. Cuando nos referimos a contactos sólo por Internet nos estamos refiriendo a aquellos contactos que han buscado ellos solos, sin la invitación de otro amigo o amiga. Otro grupo sin embargo, aunque mantiene su grupo de amigos en ambos contextos nos indican un gran número de contactos, aunque mantengan una relación esporádica con ellos. Esta apreciación podría verse sustentada en parte por los trabajos de (Sánchez, Prendes, y Serrano, 2011) ya que esta investigación detectó cuatro modelos de interacción y nosotros hemos detectado dos. Es verdad que Sánchez et al., trabajó con una muestra mucho más numerosa y con otras técnicas de recogida de datos.

En cuanto a la cantidad de contactos, el estudio con los jóvenes sobre este aspecto en concreto ha dejado suficientemente avalado que los jóvenes admiten tener una cantidad muy elevada de contactos (el rango ha estado entre 150 y 700), considerándolos a todos como amigos. Sin embargo, cuando ellos mismos analizaron su red de contactos los caracterizaron como *conocidos*, que ha pasado a ser el grupo más numeroso, con los que sólo chatean si ellos se conectan. Tras este grupo se sitúa el de los *amigos*, un número más o menos numeroso de contactos (entre 25 y 70) con los que se tiene relación, chateas y saldrías a tomar algo, pero a los que no le contarías problemas personales. Éstos serían a los que ellos mismos han denominado *mejores amigos* que ha resultado ser un número muy reducido comparado con los grupos anteriores (entre 3 y 10).

Esta gran cantidad de contactos ha sido denominada por muchos autores como vínculos débiles, sin embargo, nos gusta más la consideración de Gascue (2009, citado por Sánchez, Prendes y Serrano, 2011) cuando expone que no existe una predominancia de vínculos débiles sino que lo que existe son “*círculos concéntricos de proximidad con los distintos contactos, caracterizando el círculo más próximo los contactos fuertes y el más lejano los débiles...es en el círculo más próximo donde se constituye efectivamente una zona de interacción densa*” cabe aclarar que su estudio estaba basado en la mensajería (MSN) en jóvenes de educación terciaria.

Discrepamos de los estudios en torno a la teoría de la *reducción de los signos sociales* que promulgan que tras el anonimato se esconden prácticas de rechazo e incluso de flouting (insulto), tal punto no ha sido del todo visible en nuestro estudio porque si bien han comentado que a través de la red puede pasar, ninguno de ellos lo ha experimentado personalmente. Tras el análisis de nuestros datos estamos más en la línea de que las tecnologías de la comunicación acercan a las personas, generan interacciones idiosincrásicas y reformulan el lazo social (Sánchez, Prendes y Serrano, 2011).

Todo el alumnado ha considerado como cierto el hecho de que Internet facilita el inicio y desarrollo de interacciones interculturales. Como hasta ahora no hemos encontrado una evidencia empírica que haya tratado el tema de la interacción virtual con el componente intercultural, no podemos discutir acerca de si las redes sociales pueden facilitar y favorecer el intercambio entre adolescentes en contextos multiculturales.

Estos chicos y chicas hacen una extensión de su vida online a su vida offline y viceversa por lo tanto podemos concluir que utilizan su entorno tecnológico como complemento a la comunicación en su entorno social inmediato y presencial pero no varía en sus interacciones.

La comunicación intercultural está muy alejada de lo deseado para esta edad y para una población abocada a vivir en contextos de marcado carácter multicultural. Los alumnos inmigrantes no son requeridos para actividades de recreo ni de ocio, ni tampoco son requeridos para ser confidentes. No obstante se detecta una mayor permisividad en ese sentido cuando se interacciona por Internet, ya que todos y todas piensan que el no tener cerca a la persona inmigrante, o autóctona, según el caso, favorece el desarrollo de relaciones efectivas entre jóvenes de distinta procedencia cultural.

Podemos concluir que este estudio no sólo nos aporta una panorámica sobre cómo los adolescentes –inmigrantes y autóctonos–, interactúan en las redes sociales, sino que además puede ser de gran utilidad para el diseño de acciones de intervención educativa. Ante el escepticismo para incorporarlas al contexto escolar deberíamos preguntarnos acerca de si no estamos desaprovechando educativamente unas herramientas que los adolescentes tienen plenamente incorporadas a su vida cotidiana.

Referencias

- Alvárez, S. (2010). *Atracción interétnica en una primera interacción mediada por ordenador*. Recuperado el 13 de 03 de 2013, de <http://www.ae-ic.org/malaga2010/upload/ok/139.pdf>
- Ardévol, E., Bertrán, M., Callén, B., Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athena Digital* (3).
- Barone, T. (2007) A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. *Qualitative Inquiry*, 13 (4) 454-470.
- Blumer, H. (1969) *El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora, 1982.
- Cabero, J., Llorente, M. (2007). La Interacción en el Aprendizaje en Red: Uso de Herramientas, Elementos de Análisis y Posibilidades Educativas. *RIED*, 10 (2), 97-123.
- Cachón, L., 2002, “La formación de la ‘España inmigrante’: mercado y ciudadanía”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97: 95-126.
- Cavanagh, S. (2007) The social construction of romantic relationships in adolescence: Examining the role of peer networks, gender and race. *Sociological Inquiry*, 77 (4) 572-600.

- Del río, J., Sábada, C., Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales? De la amistad al ciberbullying. *Revista de Estudio de Juventud (INJUVE)* (88).
- Fernández, M., Gaete, J. M., Terrén, E. (2008) ¿Fronteras en las aulas? Contacto multicultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181
- Gálvez, A. (2005). Posicionamientos y puestas en pantalla. Un análisis de la producción de sociabilidad en los entornos virtuales. Tesis Doctoral. Barcelona.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*. Englewood: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1959) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. (Traducido por Hormazábal, Cristian P.). Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya (UOC).
- Mckenna, K., Bargh, J.A. (2000). Plan 9 from Cyberspace: The Implications of the Internet for Personality and Social Psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4; 57-75.
- Mayans, J. (2002). *Género Chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.
- Mayans, J. (2002). Nuevas Tecnologías, Viejas Etnografías. Objeto y método de la antropología del ciberespacio. *Revista Quaderns de l'ica*, 17-18, 79-97.
- Moen, T. (2006) Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (4) Article 5. [http:// www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_4/pdf/moen.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_4/pdf/moen.pdf)
- Moral, F. (2009). Internet como marco de comunicación e interacción social. *Comunicar*, XVI (32), 231-237.
- Observatorio para la Infancia de Andalucía (2012) *Tecnologías de la Información y Comunicación. Estado de la Infancia y Adolescencia en Andalucía: cuaderno 3*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- Polkinghorne, D. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13 (4), 471-486.
- Ruiz, J. I. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, M., Prendes, M., y Serrano, J. L. (2011). Modelos de interacción de los adolescentes en contextos presenciales y virtuales. *Eductec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (35).
- Taylor, S. J., Bodgdan, R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Vilá, R. (2008). *Competencia Comunicativa Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación.

El aprendizaje-servicio como instrumento para la formación del profesor cooperativo

Nekane Goikoetxea, Diego Egizabal y Karmele Pérez
Mondragon Unibertsitatea (España)

El profesor cooperativo. El legado de la experiencia cooperativa Mondragón

Las cooperativas vascas surgen como instrumentos de transformación social, tanto a nivel económico como a nivel social. Teniendo el humanismo como base, se fundamentan en la soberanía del trabajo por encima del capital, en la autogestión de sus trabajadores y en la institucionalización. Hoy es el primer grupo empresarial vasco (Azkarraga, 2007). La educación fue la base de la experiencia cooperativa de Mondragón (Altuna et al, 2008). Mondragon Unibertsitatea pertenece al Grupo Mondragón y se ocupa de velar para que la estrategia educativa sea la palanca que alimente la transformación social.

En coherencia con este legado, Mondragon Unibertsitatea emprende el año 2000 un proceso de renovación educativa denominada Mendeberrri (Sagasta, Bilbatua y Sainz, 2005). Este proyecto pretende que los futuros graduados sean agentes bien formados capaces de encarar los retos del mundo laboral. Retos que tienen que ver con el enfoque multidisciplinar, la resolución de conflictos, los procesos creativos, el trabajo en grupo, la comunicación efectiva o el liderazgo. Para ello se optó por metodologías activas de aprendizaje como son el *aprendizaje basado en problemas*, el *aprendizaje basado en casos*, y el *aprendizaje basado en proyectos*.

Una de las principales tareas fue consensuar el perfil profesional de los graduados en educación infantil y primaria. Todos los agentes del entorno inmediato que conforman la comunidad educativa participaron en esta tarea. Uno de los ejes contemplados en el perfil profesional de los docentes fue el *cooperativo*. Éste hace hincapié en valores tales como la justicia, la solidaridad, la responsabilidad, la autogestión, la cooperación, y el compromiso socio-cultural con el entorno (Goikoetxea y Egizabal, 2012). De hecho, en la identidad y comportamiento de Huzezi hay claros vestigios de valores y principios cooperativos compartidos y heredados del pensamiento de Arizmendiarieta, ideólogo fundador de la experiencia cooperativa de Mondragon. Hay características que claramente influyen y se reflejan en su forma de ser y en los proyectos que implementa (Altuna et al, 2008: 39-71):

- *Unión entre persona y comunidad.* Cada persona es única y absoluta, pero se desarrolla como persona en comunidad y con la comunidad, por tanto, son indivisibles. La persona es digna, libre, madura y responsable, creativa, idealista y práctica, abierta y dispuesta a aprender, le da más importancia a ser que a tener y es comunitaria, es decir, tiene como base la cooperación, el diálogo y la conciencia de los derechos y los deberes propios y ajenos.
- La *educación* es la base principal de cualquier proyecto de transformación: transforma las conciencias, moldea la identidad del ser humano y empuja a la persona a transformar su entorno, y cuantas más personas formen parte de esos valores, más fácil será crear una comunidad nueva. La educación pretende fomentar personas que sean capaces de ilusionarse y soñar, que tengan unas ganas ilimitadas de cambiar y transformar y sobre todo que se comprometan con la comunidad.
- La forma de entender el *trabajo* es uno de sus rasgos distintivos. El trabajo es un servicio a la comunidad, una forma de autorrealizarse como persona, una manera de colaborar en un gran proyecto de desarrollo social y transformación de la naturaleza.
- La *solidaridad* lleva a la persona a trabajar en beneficio de la comunidad, une a las personas alrededor de un proyecto común y promueve la colaboración.
- La tarea de la persona emprendedora es la *participación*. Las personas trabajan juntas, colaboran en favor del bien colectivo. La cooperativa, como empresa, es una comunidad de trabajo democrática en la que las personas participan, colaboran para tomar decisiones y comparten las responsabilidades.
- La idea de *comunidad de trabajo* es importante. Una empresa o una organización es una suma de voluntades, se debe guiar por principios de solidaridad y debe buscar un bien común, para lo cual la relación entre compañeros se basará en la solidaridad. La organización del trabajo debe ser efectiva y las personas tendrán la responsabilidad de diseñar sus normas y sus conductas. Arizmendiarieta creía que si la empresa y las organizaciones son así, la sociedad también lo será.
- Reivindica el salto de *la heteronimia a la autonomía*, es decir, pasar de cumplir las órdenes, funciones y objetivos dictados por otros a organizar, decidir y proponer uno mismo. Reivindica personas y

comunidades autogestionadas, capaces de pensar, crear, proponer y hacer, siempre para responder al bienestar colectivo.

Todos estos valores son parte del patrimonio inmaterial de la experiencia Mondragón y también de Huhezí, y nos llevan a considerar al docente como un profesional que interviene responsablemente en el aula y al mismo tiempo como un ciudadano que se organiza, coopera y participa poniendo sus competencias profesionales y personales en favor del bien comunitario en contextos escolares y no escolares. Así, el docente puede mejorar la realidad del contexto escolar cooperando con entidades que trabajan fuera de él y garantizan el bienestar de la comunidad de la que sus estudiantes forman parte.

Materia 3.6: Actividades socio-culturales: gestión de proyectos. Un espacio para la construcción de la memoria didáctica del Grado, la autoevaluación de las competencias profesionales y el desarrollo del perfil cooperativo

La materia 3.6 quiere contribuir a cimentar el perfil cooperativo del futuro docente mediante la reflexión, el descubrimiento y la construcción de una identidad profesional comprometida con la comunidad, que le permita acercarse a la realidad comunitaria y educativa desde una perspectiva más política.

En definitiva, el alumnado debe definir en qué medida le corresponde intervenir y cooperar con otras entidades fuera del contexto escolar, de manera que el bienestar comunitario facilite un contexto óptimo para la consecución de las metas educativas. Esta reflexión obliga al estudiante a replantearse su visión de lo que implica la profesión docente, y por ende, a avanzar en la construcción de su identidad como profesional, persona y ciudadano activo, responsable y crítico. Consideramos que la metodología ApS, por sus características, permite poner en contacto al alumnado con toda esta problemática.

Cifándonos a los objetivos académicos propios de unos estudios de Grado, la materia hace una serie de aportaciones de vital importancia en el desarrollo y evaluación de las competencias profesionales en los Grados de Educación Infantil y Primaria. Por un lado debemos resaltar el espacio que ofrece para el *aprendizaje basado en competencias* en cuanto que el servicio solidario prestado por los estudiantes junto a un agente social, responde a una realidad compleja en la que el estudiante debe movilizar un gran número de competencias, que a su vez involucran un gran número de contenidos.

En nuestro caso, el estudiante goza de total autonomía para elegir en qué contexto y con qué entidad quiere realizar su práctica de aprendizaje y servicio. Las únicas condiciones que debe cumplir son: a) ser un servicio no remunerado; b) emplear en el diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación del servicio 60 horas, que no pueden ser suplidas por participaciones previas en proyectos solidarios; y d) ofrecer un servicio a la comunidad haciendo aportaciones al proyecto en el que participa que propicien la aplicación y el desarrollo de competencias profesionales. El diagnóstico de necesidades del entorno, así como el diseño, ejecución y evaluación del servicio solidario son responsabilidad del estudiante que deberá llegar a acuerdos con los responsables de la entidad elegida. Aunque es la propia entidad la que realiza el seguimiento del trabajo realizado por los estudiantes de la manera que considere más oportuna, desde la universidad se le solicita que rellenen un breve cuestionario para que haya constancia de la labor realizada por el estudiante. Este grado de autonomía supone otra gran aportación de la materia, ya que promueve espacios en los que el estudiante se hace responsable de sus decisiones y actuaciones.

El estudiante debe responder, sobre todo, ante los miembros de la entidad y sus usuarios. Asimismo, tal autonomía coloca al estudiante en la tesitura de tener que decidir sobre aspectos que inciden en su proceso de aprendizaje, de tal manera que el estudiante puede sopesar si debe emprender algún aprendizaje complementario para poder dar respuesta a una necesidad concreta. El estudiante se convierte así en gestor de su propio proceso de aprendizaje. En este contexto, el profesor de la materia asesora si su asesoramiento es requerido, pero a menudo no lo puede hacer en calidad de experto porque la diversidad de los servicios es extremadamente amplia.

Además, este nivel de autonomía en la elección del contexto en el que se va a realizar la práctica de ApS permite al estudiante ubicar su práctica en un contexto que le es significativo. Cabe señalar que las entidades en las que los estudiantes han realizado su práctica son muy diversas en cuanto a su ubicación geográfica, ámbito de intervención, incluso identidad jurídica.

Se ha permitido realizar servicios solidarios en grupos autogestionados que, sin estar registrados como asociación, realizan actividades relacionadas con cualquiera de los ámbitos que a continuación vamos a mencionar. He aquí una clasificación basada en la propuesta de la Fundación Zerbikas que consideramos útil y práctica (Rubio, 2008): a) participación ciudadana; b) promoción de la salud; c) promoción y conservación del patrimonio cultural y natural; d) cooperación internacional; e) ayuda próxima a las personas; f) soporte a la escolaridad; y g) intercambio intergeneracional. A esos ámbitos añadimos dos más: h) normalización lingüística y cultural; e i) dinamización de la vida universitaria. El primero responde a la identidad lingüística de la universidad y a la necesidad de trabajar en

favor de la recuperación de la lengua y la cultura autóctonas. El segundo trata de dar salida a aquellos estudiantes que no han llegado a ningún acuerdo con ninguna entidad. A los encargados de dinamizar la vida universitaria les correspondió, entre otras cosas, hacer de embajadores ante los estudiantes extranjeros del programa Erasmus, crear y gestionar proyectos como un mercado de trueque, una campaña sobre el cuidado del medioambiente, y con el fin de poner en valor todas las prácticas solidarias organizar las jornadas sobre ApS o el blog sobre la materia.

Otra aportación importante es el espacio que ofrece la materia para que el alumnado construya colectivamente la *memoria didáctica* del proceso de aprendizaje realizado hasta la fecha en el Grado. Para ello se hace un repaso de todas las materias estudiadas con un doble objetivo: a) identificar las competencias que se han ido trabajando desde el primer curso y ser consciente de todo lo que se ha aprendido; y b) ser consciente de lo que un docente competente debe ser capaz de hacer.

Para la evaluación de las competencias cuyo desarrollo ha propiciado la práctica ApS, los estudiantes deben realizar un informe académico final, producto de un ejercicio de reflexión y toma de conciencia a través del cual el estudiante va descubriendo qué competencias ha aplicado y qué nuevos aprendizajes ha realizado a lo largo de la práctica. En este caso, el estudiante vuelve a gozar de total autonomía para referirse a una competencia u otra, en función de la experiencia vivida y en función de aquellas competencias que cree haber desarrollado con mayor intensidad en su práctica. Se trata, pues, de un ejercicio de autoevaluación en el que el estudiante toma conciencia de lo que ha hecho, de lo que puede mejorar y de cómo puede mejorarlo.

Análisis de la experiencia: preguntas de investigación, corpus utilizado y metodología

Tras la primera implementación de la materia, hay algunos aspectos que quisiéramos analizar y preguntas sobre las que hemos querido indagar:

- g) ¿Los estudiantes consideran que la metodología ApS proporciona espacios de aprendizaje significativos? ¿Qué competencias consideran los estudiantes que han desarrollado en la práctica de ApS? ¿Cómo evalúan tales competencias?
- h) ¿Cómo entienden que debe ser el compromiso del docente con el entorno inmediato?
- i) ¿Cómo evalúan los estudiantes la materia y sus aprendizajes?
- j) ¿Cómo evalúan las entidades sociales la colaboración de los estudiantes universitarios en sus proyectos?

Para la realización de este trabajo exploratorio hemos analizado los informes académicos finales de 15 estudiantes del curso 2011-2012 elegidos al azar. En éstos debían evaluar el impacto que había tenido su experiencia de ApS en el desarrollo de sus competencias.

Las entidades y ámbitos con los que han colaborado dichos estudiantes son los siguientes: *Pol Pol Montes vivos* (conservación y patrimonio natural), *Equipo ciclista Lagun Onak* (promoción de la salud y el deporte), *Down Araba-Isabel Orbe* y *Centro de día para la tercera edad* (ayuda próxima a las personas), *Grupo de danzas Amaiur*, *Micro-tertulias para madres y padres*, proyecto participativo *Irrien lagunak*, *Radio "movida callejera"* (normalización lingüística y cultural) y *Asamblea juvenil* (participación ciudadana). Además, hemos revisado la matriz o análisis DAFO cumplimentada por los estudiantes al final de la materia y las evaluaciones que las entidades con las que colaboró uno de los grupos (elegido también al azar) realizaron sobre los estudiantes y la experiencia: *Zero Zabor* de Oñate y Aizarnazabal, *Comisión de bienestar e igualdad* del Ayuntamiento de Ataun y *Comisión de derechos humanos* del Ayuntamiento de Otxandiano (participación ciudadana), *Anelkar*, *AMS Mundo Solidario* y *Asociación para la cooperación y la solidaridad "Kainabera"* (cooperación internacional), *Save the children* (soporte a la escolaridad) y *Federación guipuzcoana de deporte adaptado* y *Fundación Patronato José Arana* (ayuda próxima a las personas).

Para dar respuesta a las preguntas de investigación en este estudio exploratorio, hemos realizado un análisis cualitativo de datos textuales. Para determinar si los estudiantes consideran que la práctica ApS les ha proporcionado un contexto de aprendizaje para su desarrollo profesional, en primer lugar hemos identificado las competencias que los estudiantes dicen haber desarrollado en su práctica (tanto transversales como específicas [Las competencias transversales hacen referencia a aquellas que son necesarias y se trabajan en todas las materias. Según proyecto educativo de Huhezi: comunicación efectiva, trabajo en equipo, aprender a aprender, liderazgo y resolución de conflictos. Las específicas hacen referencia a aquellos contenidos que son enseñados en contextos complejos a través de metodologías activas y que están ligadas a determinadas áreas del conocimiento] según terminología utilizada en las fichas técnicas de las materias de los estudios de Grado en Huhezi), y en segundo lugar, hemos analizado la manera en que se representan tales competencias, qué tipos de evidencias utilizan para justificar la evaluación y si han utilizado algún instrumento de evaluación como pueden ser las rúbricas, listas de control, etc. (López, 2009).

Llegados a este punto, hemos de aclarar que entendemos la evaluación de la competencia como un acto de reflexión en el cual el estudiante se hace consciente de lo que ha hecho, de cómo lo ha hecho, de si puede mejorarlo y de cómo puede mejorarlo (Blanco, 2009; Villa y Poblete, 2007).

Para el análisis de cómo entienden los estudiantes el compromiso con el entorno, hemos analizado tanto los informes como la matriz DAFO [Metodología que analiza la situación de un proyecto o una empresa teniendo en cuenta sus características internas (fortalezas y debilidades) y su situación externa (amenazas y oportunidades)] con el fin de encontrar reflexiones por parte de los estudiantes que evidencien una atribución positiva de tal compromiso. Ese compromiso se refleja en el nivel de cumplimiento de las competencias adquiridas, de los valores cooperativos —unión entre persona y comunidad, valor de la educación, forma de entender el trabajo, solidaridad, participación, comunidad de trabajo y autonomía— y de los valores de la metodología ApS.

Finalmente, hemos analizado cómo valoran algunas entidades la experiencia llevada a cabo desde la universidad.

Resultados

Respecto a si las prácticas ApS proporcionan un contexto apropiado para el desarrollo de las competencias profesionales, parece que los 15 estudiantes opinan que sí. Los argumentos utilizados para justificar la respuesta son los siguientes: a) los contextos reales resultan más enriquecedores al presentar una mayor diversidad y complejidad que los contextos de aula; b) permiten conocer mejor la realidad; b) permiten hacer aprendizajes que no están contemplados en el currículum del Grado; c) la participación en proyectos dirigidos a destinatarios reales produce una gran satisfacción que se traduce en una mayor motivación e implicación; d) la contribución en la mejora del bienestar de la comunidad produce una gran satisfacción, repercute positivamente en el autoconcepto personal y profesional, y facilita atribuciones positivas del aprendizaje.

Respecto a las competencias que han desarrollado en la práctica ApS, se puede observar cómo los estudiantes conocen e identifican las competencias transversales y utilizan la misma terminología para referirse a ellas (comunicación efectiva, trabajo en equipo, liderazgo, aprender a aprender). No ocurre así con las competencias específicas, para las cuales no parecen disponer de una terminología común y lo resuelven haciendo referencia a la materia o a los contenidos involucrados en las competencias trabajadas en la materia mencionada. Incluso hay algún estudiante que reconoce no estar seguro de haber utilizado alguna competencia específica.

Se puede decir que en la mayoría de los casos, los estudiantes se muestran capaces de describir y dar ejemplos reales de lo que hicieron en la práctica ApS relacionado con la competencia. También se muestran capaces de identificar aquello que aprendieron a hacer en el aula y que posteriormente tuvieron que aplicar en la práctica. Por lo general, todas estas evidencias responden a situaciones reales experimentadas por los estudiantes, en los que éstos se hacen conscientes de algunos contenidos involucrados en la competencia. Esto es posible porque los estudiantes identifican bien los contenidos trabajados en cada materia.

Por último, cabe destacar que en un buen número de informes los estudiantes se muestran capaces de reconocer en qué competencias presentan dificultades.

No obstante, a la hora de evaluar las competencias, hemos observado que en los informes no se incluyen estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación específicas para evaluar competencias. Parece que todos los estudiantes han optado por realizar una labor de observación en el que no se lleva un registro escrito de los datos, por lo que a la hora de recuperar los datos observados recurren a la memoria y construyen un relato sobre la experiencia vivida.

Respecto a cómo entienden el compromiso del docente con el entorno, en todos los informes se hace alusión a la metodología ApS. Aunque todos reconocen el valor social y pedagógico de la metodología, solo en la mitad de los casos el estudiante explicita su deseo y compromiso de llevar a cabo prácticas ApS en su aula cuando sea docente: *“Es importante subrayar la importancia del aprendizaje y servicio. En el futuro, cuando seamos maestras, podremos hacerle frente a ese cambio cultural y tenemos que ofrecerles a los niños vías que les lleven a trabajar en el voluntariado”* (Leire y Maider).

En cuanto a cómo evalúan los estudiantes la materia y sus aprendizajes, la matriz DAFO, nos ha dado una visión que viene a confirmar, en gran medida, las ideas que los estudiantes han desarrollado en sus informes. Uniendo las oportunidades y las fortalezas, he aquí su mirada en cuanto al desarrollo de competencias, valores cooperativos y metodología ApS.

Fortalezas y oportunidades

En cuanto a las debilidades y amenazas, hay algunas opiniones que merecen atención y constituyen, en gran medida, los retos actuales de nuestro enfoque de ApS.

Tabla 1. Fortalezas y oportunidades de la materia

| Competencias | Valores cooperativos | Valores ApS |
|---|--|---|
| - Desarrollar competencias como el trabajo en equipo y la comunicación efectiva. | - Activación de las personas. | - Conocer la estrategia ApS. Oportunidad de utilizarlo como docentes. |
| - Otra forma de trabajo en equipo. | - Crear un grupo. | - Llevarnos a hacer un trabajo tan necesario como útil fuera de nuestra rutina cotidiana que no hacíamos quizás por pereza. |
| - Transdisciplinaridad. | - Adecuado para desarrollar la autonomía: elección de la organización, planificación del tiempo... | - Hacer un buen trabajo voluntario de forma significativa. |
| - Reflexionar sobre lo realizado. | - Autonomía y trabajo en equipo. | - Impulsar la solidaridad y la voluntariedad. |
| - Poner en práctica los conocimientos y las competencias trabajadas en otras materias. | - Conocer otra forma de trabajar. | - Conocer la realidad y necesidades del voluntariado. |
| - Organización de jornadas sobre las experiencias llevadas a cabo: aprender y conocer experiencias de otros grupos y cambio de rol. | - Conocer otras entidades. | - Conocer organizaciones de voluntarios. |
| - Desarrollar la autonomía, perder la vergüenza... | - Reforzar el valor de la entidad. | - Conocer personas con necesidades especiales e identificar sus necesidades. |
| - Recibir nuevos conocimientos. | - Visión crítica y participación activa. | - Vivir una nueva experiencia. |
| - Aplicar lo aprendido en otros ámbitos. | - Desarrollarse como persona. | - Ser valorados. |
| | - Transmisión de valores importantes para la vida. | - Experimentar y trabajar fuera de la universidad. |
| | - Actitud positiva hacia el proyecto. | |
| | - Adecuación a las necesidades de cada grupo. | |
| | - Partir de nuestros intereses. | |
| | - Compartir nuestras fortalezas, del yo al nosotros. | |
| | - Implementar en la sociedad lo aprendido. | |
| | - Participar en la sociedad, ayudar. | |
| | - Libertad para hacer el proyecto. | |
| | - Impulsar nuevas relaciones y organizar redes con otras organizaciones. | |
| | - Trabajar de forma cooperativa. | |
| | - Tratar con otras personas y en otros ámbitos, fuera de la educación formal. | |

Por un lado están los miedos internos que declaran los estudiantes: miedo a dar una mala imagen, a no cumplir su tarea, a que no les guste el trabajo, a no saber cómo actuar, a no cumplir los objetivos o a que su participación sea mediocre.

Por otro lado están las amenazas externas: miedo a no sentirse aceptados, a que la respuesta de la organización no sea positiva, a que no se les tome en cuenta en las organizaciones, a que no confíen en ellos, a que a las organizaciones no les interesen voluntarios para dos meses y los rechacen o a que el trabajo voluntario se entienda como caridad.

A esos dos aspectos hay que añadirle su visión de la metodología ApS: dificultades para concretar los proyectos, miedo a que no se respeten sus intereses y a la falta de planificación por parte de los tutores de la materia, riesgo de que la solidaridad sea pasajera (excelente durante dos meses y después nada) o de que sea una carga más de trabajo para quienes ya participan en labores voluntarias, y dificultad, sobre todo, para entender por qué deben hacer de forma obligatoria un trabajo voluntario.

En cuanto a las valoraciones de las organizaciones sociales, en general han evaluado a los estudiantes de forma excelente. La mayoría de los estudiantes y la propia materia han recibido 9 o 10 como nota general por parte de los responsables de esas organizaciones. Y han aportado observaciones que vienen a reforzar el dominio de las competencias y los valores cooperativos por parte de los estudiantes.

Las valoraciones en cuanto a la asistencia, a la iniciativa y a la actitud de los estudiantes han sido, en general, excelentes. He aquí algunas ideas que se han repetido: siempre *dispuestos* y *a gusto*, muy *motivados*, muy *implicados* y con *ganas de trabajar*, *participación* muy *activa* en las actividades propuestas y *propuesta de nuevas actividades*, *responsables* y *dinámicas*, con *gran capacidad de trabajo*, *ilusión* y *actitud positiva* y *propositiva*, demostración de *personalidad*, demostración de *interés* por el tema, el equipo de trabajo de la entidad ha estado muy contento con su trabajo, ha hecho su *trabajo de forma significativa*, *buena coordinación* con la entidad y entre los propios estudiantes, se *adaptan* a las circunstancias y *asumen los retos*, se nota *entusiasmo por el trabajo*, demostración de *nobleza* y *solidaridad*, *actitud respetuosa* y *constructiva*. Pero no siempre han respondido a las expectativas: “*Se ha comprometido a seguir colaborando con nosotros y al grupo le vendrá muy bien su preparación e iniciativa*” vs “*En el momento en que la asignatura ha acabado han dejado de asistir, esperábamos que continuasen con nosotros hasta*

cerrar el curso con los niños y niñas, aunque no podamos exigirlo nos hubiera gustado, vemos importante cerrar los ciclos. Muchos niños han preguntado por ellas”.

Las valoraciones de la materia han sido también positivas y se han hecho algunas propuestas. Por una parte valoran el salto que se ha dado *de la solidaridad teórica a la práctica*, la *colaboración* ha sido estupenda y están *agradecidos* por el trabajo realizado por los estudiantes. Por otra parte, han surgido dudas sobre la obligatoriedad del trabajo voluntario —“Al principio pareció liso el concepto de voluntariado forzoso, podía tener consecuencias buenas o malas según la predisposición de los alumnos” o “Suena raro que sea obligatorio pero la idea es buena, para que vean de primera mano lo que hacen las asociaciones y para que puedan aprender, pero hay que ver cómo encajarlo. Y por último han sugerido *planificarlo con más tiempo para organizar mejor el trabajo* y dedicarle más tiempo *para que los estudiantes lleguen a sentirse parte del grupo*. Además hay quien *aumentaría la interacción entre la universidad y los grupos voluntarios locales*, trabajaría en la escuela la *sensibilización hacia la sociedad, el pueblo y el entorno*. Con todo, hay asociaciones que *“esperan que el próximo curso haya estudiantes que quieran colaborar con ellos”*.

Conclusiones

Al inicio de la materia los estudiantes mostraron grandes resistencias al carácter obligatorio del Servicio Solidario y no consideraron el valor social y pedagógico de la experiencia ApS, pero al final del curso cambiaron de actitud. La posibilidad de experimentar en contextos reales un proceso de aprendizaje del currículum a través de un servicio solidario, ha sido vital para que cambiara la opinión sobre la pertinencia de la materia en los estudios de Grado. Sin embargo, se ha constatado la necesidad de profundizar en las posibilidades del ApS como posible metodología de aula en su futuro como docentes.

Este primer año nos ha permitido ser conscientes de las dificultades que presenta el diseño de la materia. El análisis de los informes y las valoraciones nos ha permitido conocer con más detalle en qué consisten tales dificultades.

Por un lado se constata la tendencia de los estudiantes a considerar contenidos como competencias específicas, seguramente debido a que las metodologías activas de aprendizaje permiten aprender contenidos en contextos complejos donde los problemas sólo pueden ser resueltos con la aplicación responsable, estratégica y cualificada de muchos conocimientos y destrezas al mismo tiempo. Sin embargo, resulta más fácil recordar lo que se ha aprendido partiendo de los contenidos. Aunque éstos facilitan la identificación de los aprendizajes, pueden distorsionar la evaluación de la competencia.

Por otro lado, es notable la ausencia de herramientas de evaluación específicas para las competencias. Aunque el recurso de la memoria y la construcción del relato pueden ser un buen instrumento, consideramos que existe un riesgo de hacer evaluaciones superficiales, difusas e incluso autocomplacientes, que no permiten al estudiante identificar verdaderamente los obstáculos que presenta. Sería necesario ayudar al estudiante a aprovisionarse de herramientas que le permitan ser consciente de lo que debe mejorar, y de cómo hacerlo.

Parece igualmente necesario incidir en la relación que existe entre escuela y sociedad, asumiendo que garantizar el bienestar de la comunidad de la que son partícipes nuestros estudiantes es una forma eficaz de optimizar el trabajo que se hace en las aulas, y de conseguir las metas educativas. La metodología ApS parece ser una herramienta eficaz para reflexionar sobre la función social de la educación.

En cuanto a los valores que los estudiantes han atribuido a la actividad realizada, parece que hay una clara conexión entre las competencias adquiridas, los valores cooperativos y los valores de la metodología ApS. Son, sin duda, valores que se complementan en la construcción de la identidad de nuestros futuros profesores cooperativos. Por todo ello, consideramos que el ApS viene a completar aquellas metodologías activas recogidas en el Proyecto Mendeberrí.

Referencias

- Altuna, L. (coord.), Udaondo, A., Azkarraga, J., Sarasua, J., Iñurrategi, I., Larrañaga, A. y Pagaldai, E. (2008). *La experiencia cooperativa de Mondragón. Una síntesis general*. Eskoriatza: Mondragón Unibertsitatea-Lanki, Instituto de Estudios Cooperativos.
- Azkarraga, J. (2007). *Mondragón ante la globalización. La cultura cooperativa vasca ante el cambio de época*. Eskoriatza. Mondragón Unibertsitatea-Lanki, Instituto de Estudios Cooperativos.
- Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Goikoetxea, N.; Egizabal, D. (2012). Retos y decisiones de la Universidad Cooperativa Vasca en el diseño de ApS. Innovación universitaria desde el cooperativismo y el ámbito lingüístico-cultural. En *Libro de Actas del CIDUI: La universidad una institución de la sociedad*. Universidad Pompeu Fabra.
- Lopez Pastor, V.M. (coord.) (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.
- Rubio, L. (2008). *Guía Zerbikas 0: Aprendizaje y Servicio Solidario. Guía de bolsillo*. Bilbao. Fundación Zerbikas.
- Sagasta, P., Bilbatua, M. Y Sainz, M. (2005). Curricular Innovation in the Faculty of Humanities and Educational Science at Mondragon University: Design and implementation of Problem-Based Learning. *International workshop on Project Organized Problem Based Learning*. Mondragon Unibertsitatea. Mondragon Goi Eskola Politeknikoa.
- Villa, A.; Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

La presencia docente como un factor explicativo del aprendizaje en comunidades de indagación

Calixto Gutiérrez-Braojos y Ana Martín-Romera
Universidad de Granada (España)

Esta comunicación parte, principalmente, de los siguientes argumentos. Primero, en tiempos recientes las tecnologías educativas forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Raaij y Scheepers, 2008). Segundo, estas tecnologías han permitido ampliar las posibilidades de enseñanza y aprendizaje. Sin necesidad de compartir un espacio físico, los docentes y los estudiantes pueden interactuar y aprender dialógicamente con sus pares y docentes en actividades colaborativas soportadas por entornos virtuales. Tercero, dentro de estas tecnologías educativas, los entornos virtuales colaborativos son artefactos consonantes con un enfoque de enseñanza que subraya la interacción dialógica como condición para una tipología de aprendizaje propia de la sociedad del conocimiento. Cuarto, en comunidades de indagación el desarrollo de capacidades, y habilidades depende de la calidad de la interacción dialógica (Siemens, 2005). Quinto, aplicar apropiados entornos colaborativos virtuales potencia la eficacia de los procesos aprendizaje cuando se sustentan en apropiados modelos pedagógicos (Bereiter, 2002; Pea, 1993; Spada, Stahl, Miyake, y Law, 2011).

En los últimos años, la investigación educativa está centrando sus esfuerzos en mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza a partir de la implementación de las tecnologías educativas emergentes (Salmeron, Rodríguez-Fernández, y Gutiérrez-Braojos, 2010; Sánchez Santamaría y Morales Calvo, 2012). Estudios desde un enfoque socio-constructivista sugieren que la eficiencia de estos entornos está en función de que los estudiantes acepten estos entornos de aprendizaje y enseñanza (Raaij y Scheepers, 2006) y adopten un compromiso epistémico (Larreamendy-Joerns y Leinhardt, 2006). Para ello, un factor esencial hace referencia al enfoque pedagógico. En este sentido, Coll, Mauri, Onrubia (2009) apuntan que el enfoque de enseñanza que activa el docente con el uso de estos artefactos es un factor clave para comprender diferencias de aprendizaje.

Así, el uso de estas plataformas no transforma, por sí, los enfoques tradicionales de enseñanza, se precisa que el docente adopte modelos consonantes con los principios que sustenta el aprendizaje dialógico y las características de la tecnología. Por todo ello, la literatura científica advierte que dichos entornos son artefactos mediadores que soportan actividades de aprendizaje, pero no aseguran la eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje (Monereo y Badia, 2008). En esta línea, Anderson, Rouke, Garrison, y Archer, (2001) consideran que la presencia docente clave para facilitar el desarrollo de una comunidad de indagación. La presencia docente hace referencia a la actividad de planificación y diseño del curso, como de transferencia de regulación de las interacciones dialógicas, y los procesos sociocognitivos apropiados para generar aprendizajes y construcciones de conocimientos educativamente significativos.

Así, y aunque en líneas generales se ha generado un amplio cuerpo de conocimientos, se precisan más estudios que contribuyan a explicar factores relacionados con la calidad docente para mejorar la calidad de los aprendizajes soportados por estos entornos tecnológicos (Gutiérrez-Braojos, y Salmerón-Vílchez, 2012). Por ello, en este estudio nos dirigimos a analizar la relación de dependencia que tiene las diferentes dimensiones de la presencia docente sobre los resultados de aprendizaje mediados por un entorno virtual colaborativo.

Método

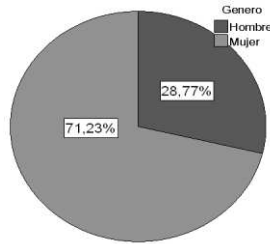
Participantes

En este estudio participaron 49 estudiantes de los cuales 14 eran hombres (28.6%) y 35 mujeres (71.4%) (Tabla 1; Figura 1) matriculados en último curso de la carrera de Pedagogía. La muestra de este estudio fue seleccionada mediante muestreo probabilístico al azar. Los estudiantes participaron de forma voluntaria y anónima.

Tabla 1. Frecuencias Género

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Hombre | 14 | 28.6 | 28.6 |
| | Mujer | 35 | 71.4 | 100 |
| | Total | 49 | 100 | 100 |

Figura 1. Porcentajes Género



Entorno de aprendizaje colaborativo en red

La plataforma utilizada fue el Knowledge Forum (Scardamalia, y Bereiter, 1994). Este entorno de aprendizaje ofrece un espacio virtual para la construcción de conocimientos en comunidades de aprendizaje. Esta plataforma constituye un espacio virtual de colaboración que permite crear artefactos conceptuales a partir de la interacción dialógico y la responsabilidad epistémica en comunidades de indagación. A partir del Knowledge Forum (KF) se crearon espacios para la creación del conocimiento declarativo y funcional en función de cada bloque temático.

Instrumentos

Para analizar la presencia docente se aplicó el COI (Community of inquiry) de Shea y Bidjerano (2010). Este cuestionario está constituido por tres escalas: presencia docente, presencia cognitiva y presencia social dirigidas a evaluar la percepción de los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje virtual. En este estudio se aplicaron las subescalas de la presencia docente: i) Diseño y organización (4 ítems); ii) Facilitación (6 ítems), e; iii) Instrucción Directa (3 ítems). Esta escala presenta un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos que oscila desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”. El cuestionario cumple con los criterios básicos de fiabilidad y validez (Shea y Bidjerano, 2008).

La Taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome, Biggs, y Collis, 1982; Biggs, 2005) permite describir, a partir de los resultados de aprendizaje, el nivel de comprensión de los estudiantes a medida que aprenden una materia. En esta taxonomía se describen 5 niveles de respuesta de complejidad progresiva: Preestructural, Uniestructural, Multiestructural, Relacional y Abstracto ampliado. Las respuestas que se encuentran en el nivel preestructural son erróneas o utilizan la tautología para encubrir la falta de comprensión. No son pruebas de un aprendizaje relevante. En el nivel uniestructural el estudiante aporta una idea simple extraída del tema. Estas respuestas se quedan en la terminología.

Por otro lado, las respuestas multiestructurales captan múltiples puntos de vista (lista de datos e ideas) de la temática pero no presentan una estructura integrada. Las respuestas a un nivel relacional integra las ideas sobre la problemática en una estructura coherente, es decir, en este nivel el estudiante utiliza dos o más elementos de la temática y los relaciona de forma integrada (reestructuración conceptual de los componentes). Por último, en el nivel abstracto ampliado el estudiante desarrolla argumentos complejos para explicar una idea. A diferencia del nivel relacional, en este nivel el estudiante generaliza el argumento más allá de lo dado, trasciende lo tratado en la materia. Así, los niveles uni y multiestructural consideran la comprensión como un incremento cuantitativo de lo que se aprende (comprensión superficial) y los niveles relacional y abstracto ampliado como una profundización (comprensión profunda).

En este estudio, la taxonomía SOLO fue utilizada para identificar los resultados de aprendizaje mediante un análisis de contenido de las aportaciones de los estudiantes (resultados de aprendizaje) en el Knowledge Forum. En este estudio consideramos los niveles de comprensión profunda (Relacional y Abstracto ampliado). A partir de los valores de frecuencias, se realizó una transformación a una escala likert en función de valores percentiles.

Procedimiento de análisis

En este estudio se ha desarrollado el siguiente procedimiento de análisis:

- k) Análisis de fiabilidad de la escala presencia docente (COI) mediante el cálculo de alfa de Cronbach para la totalidad de la escala y cada una de las subescalas que la componen.
- l) Estimación de los valores descriptivos y de dispersión de las variables de estudio (presencia docente y resultados profundos de aprendizaje), con la finalidad de conocer cómo se comporta la muestra con respecto a dichas variables. Para ello, se calcularon los estadísticos máximo, mínimo, media y

desviación típica para cada una de las variables, y los estadísticos de frecuencia para la variable resultados profundos de aprendizaje.

- m) Análisis de correlación Pearson para el estudio de las relaciones de dependencia entre los resultados profundos de aprendizaje y diseño y organización, facilitación e instrucción directa. Se realizaron dos estudios dirigidos a analizar las relaciones de dependencia: i) un estudio en la totalidad de la muestra, y; ii) un estudio en función de la variable género.
- n) Análisis Cluster k-medias para determinar los perfiles de los estudiantes con respecto a las variables de estudio. Por un lado, se realizó un análisis de los conglomerados del total de la muestra y, por otro lado, un análisis en función de la variable género.

Por otro lado, el análisis de contenido se realizó siguiendo un proceso riguroso y sistemático de categorización. En primer lugar, las aportaciones en el Knowledge Forum fueron secuenciadas en función del orden de aparición en una temática de discusión. Posteriormente, dos investigadores analizaron cada problemática a partir de las categorías de la taxonomía SOLO, de manera independiente. En aquellos casos donde hubo desacuerdo entre ambos investigadores, se busco consenso entre tres investigadores.

Resultados

Análisis de fiabilidad de la escala presencia docente (COI)

Los resultados de fiabilidad muestran valores óptimos de consistencia (superiores a .70) (Tabla 2) para la totalidad de la escala (presencia docente = .882), así como, para las subescalas consideradas de forma independiente (diseño y organización = .744; facilitación = .819; instrucción directa = .906).

Tabla 2. *Confiabilidad de los factores que conforman la escala de presencia docente*

| Factores | Alfa de Cronbach | Total Ítems |
|--------------------------|------------------|-------------|
| 1. Diseño y Organización | .744 | n=4 |
| 2. Facilitación | .819 | n=6 |
| 3. Instrucción Directa | .906 | n=3 |
| 4. Presencia docente | .882 | n=13 |

Estimación de los valores descriptivos y de dispersión de las variables de estudio (presencia docente y resultados profundos de aprendizaje)

Los análisis descriptivos (Tabla 3) indican una distribución de puntuaciones considerablemente elevadas en las variables diseño y organización (M = 4.19; SD = .59); facilitación (M = 4.07; SD = .60); instrucción directa (M = 3.79; SD = .68); y puntuaciones moderadas en los resultados profundos de aprendizaje (M = 2.89; SD = 1.35) (Figura 3). Para la variable resultados profundos de aprendizaje los valores mínimo (1.00) y máximo (5.00) y desviación típica (SD=1.35) indican una distribución heterogénea de las puntuaciones en la muestra.

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos de las variables*

| | DO | FC | ID | PR | |
|------------|----------|------|------|------|----|
| N | Válidos | 49 | 49 | 49 | 49 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mínimo | 3.25 | 2.83 | 2.00 | 1.00 | |
| Máximo | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | |
| Media | 4.19 | 4.07 | 3.79 | 2.89 | |
| Desv. tít. | .59 | .60 | .68 | 1.35 | |

Nota: D.O., Diseño y Organización; F.C., Facilitación; I.D., Instrucción Directa; P.R., Profundos Resultados

Con la finalidad de conocer de forma detallada cómo se distribuye la muestra en la variable resultados profundos de aprendizaje, se calculó la frecuencia. Entre los resultados, y en líneas generales, podemos decir que 19 estudiantes no generan, o son insuficientes, aportaciones con un nivel profundo en comparación con sus compañeros. Por otro lado, un total de 24 estudiantes generan suficientes aportaciones con un nivel profundo, y 6 estudiantes son los más destacados en cuanto a resultados profundos de aprendizaje.

Figura 2. Gráfico de barras de las medias de la variables presencia docente y sus dimensiones: Diseño y organización; Facilitación y Instrucción Directa

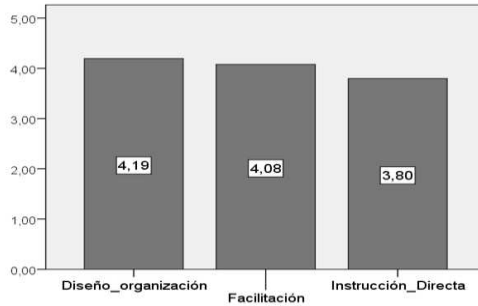
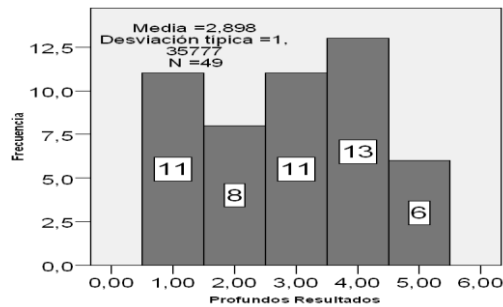


Figura 3. Gráfico de barras de los estadísticos descriptivos y de dispersión de la variable resultados de aprendizaje profundo



Estudio de las relaciones de dependencia entre las variables presencia docente y resultados profundos de aprendizaje

Para el estudio de las relaciones de dependencia se ha utilizado la prueba estadística Pearson. En líneas generales, los resultados (Tabla 4) muestran que la única variable que se relaciona de forma significativa con los resultados profundos de aprendizaje es la instrucción directa ($r = .289, p > .05$). Por lo tanto, en esta muestra el diseño y organización, así como la facilitación no son dimensiones de la presencia docente que se relacionen con los resultados profundos de aprendizaje.

Tabla 4. Relaciones entre las variables de estudio: Análisis de correlación de Pearson

| Variables | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------|---|------|--------|--------|
| 1. Profundos resultados | 1 | .169 | .192 | .289* |
| 2. Diseño y Organización | | 1 | .630** | .321* |
| 3. Facilitación | | | 1 | .528** |
| 4. Instrucción Directa | | | | 1 |

Nota: * $p > .05$; ** $p > .01$

A partir de los resultados previos, consideramos oportuno analizar perfiles de estudiantes con el propósito de probar la carencia de relación entre las dimensiones diseño y facilitación con los resultados profundos de aprendizaje es propia de toda la muestra, o por el contrario de un subgrupo de estudiantes.

Estudio de los perfiles de los estudiantes universitarios: análisis Cluster

Para el estudio de los perfiles de estudiantes se ha aplicado un análisis Cluster K-medias generando tres perfiles de estudiantes diferenciados significativamente en todas las variables (Tabla 6).

En cuanto al primer estudio con el total de la muestra, los resultados obtenidos indican la presencia de tres perfiles de estudiantes (obsérvese los valores asociados de “F”, “p” y eta cuadrática, η^2 , Tabla 6). En el primer Cluster, “Cluster 1”, constituido por 17 estudiantes, se observan puntuaciones bajas en los resultados profundos de aprendizaje ($M = 1.47$) y puntuaciones medias en las dimensiones de la presencia docente: diseño y organización (M

= 3.91), facilitación (M = 3.65) e instrucción directa (M = 3.29). El segundo Cluster, "Cluster 2", conformado por 13 estudiantes, presenta puntuaciones medio-altas en los resultados profundos de aprendizaje (M=2.69) y puntuaciones altas en las dimensiones de la presencia docente, a saber: diseño y organización (M = 4.38), facilitación (M = 4.46) e instrucción directa (M = 4.26). El tercer Cluster, "Cluster 3", conformado por 19 estudiantes, presenta puntuaciones elevadas en todas las variables de estudio: resultados de aprendizaje profundo (M = 4.32); diseño y organización (M = 4.32), facilitación (M = 4.20) e instrucción directa (M = 3.93).

Tabla 6. Análisis Cluster (n=49)

| | Cluster 1 (n= 17) | Cluster 2 (n= 13) | Cluster 3 (n= 19) | Valores asociados | |
|-----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------|
| | Media | Media | Media | F | p |
| Profundos resultados | 1.47 | 2.69 | 4.32 | 111.698 | .000 |
| Diseño y Organización | 3.91 | 4.38 | 4.32 | 3.249 | .048 |
| Facilitación | 3.65 | 4.46 | 4.20 | 10.151 | .000 |
| Instrucción Directa | 3.29 | 4.26 | 3.93 | 11.294 | .000 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Conclusiones

En esta comunicación se analizan las relaciones entre las dimensiones de la presencia docente y los resultados profundos de aprendizaje de los estudiantes en la plataforma Knowledge Forum.

Entre los principales hallazgos de nuestro estudio encontramos:

- Los estudiantes de la muestra valoran muy favorablemente la presencia docente, sin embargo, de forma general no obtienen puntuaciones elevadas en los resultados profundos de aprendizaje.
- La única dimensión de la percepción docente que se relaciona de forma significativa con los resultados profundos de aprendizaje es la instrucción directa. De esta forma, la obtención de dichos resultados de aprendizaje parece estar determinada a una regulación externa por parte del docente (e.g. proporcionar a los estudiantes ejemplos y explicaciones clarificadoras que le ayuden a comprender mejor el contenido de las materias).
- Existen tres perfiles de estudiantes: i) un perfil de estudiantes (Cluster 1) que demandan una mayor instrucción directa y parecen no estar preparados para aprender en comunidad o de los otros. Es decir, estos estudiantes demandan una mayor regulación externa por parte del docente. Así, actores relacionados con características personales (e.g. enfoques de aprendizaje, conocimiento previo, habilidades para colaborar) y una insuficiente instrucción directa del docente podrían ser razones que expliquen los bajos resultados de estos estudiantes; ii) un perfil de estudiantes (Cluster 2) que no demandan instrucción directa y obtienen resultados medios de aprendizaje profundo. En este caso, consideramos que un factor explicativo de sus resultados de aprendizaje debe estar más relacionados con factores una carencia de habilidades necesarias para interactuar durante el desarrollo de actividades y/o para regularse junto con otros miembros de la comunidad; iii) finalmente un perfil de estudiantes (Cluster 3) que no demandan una instrucción directa y que obtienen resultados profundos de aprendizaje altos.

En suma, de acuerdo con estos resultados, sugerimos para futuros estudios analizar los resultados de aprendizaje, atendiendo a la presencia docente (Anderson, Rouke, Garrison, y Archer, 2001), pero también a otras variables relacionadas con la participación en la plataforma (e.g. proyección social) o por variables dependientes de los estudiantes (e.g. orientaciones de aprendizaje, modelos mentales).

Referencias

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. y Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing environment. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. y Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academy Press.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2009). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 29-41.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón-Vílchez, P. (2012). Knowledge Building and Collective Goals: Theoretical model to analyze Impacting Knowledge Builders. *16th annual Knowledge Building Summer Institute*. Toronto.

- Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Vílchez, P., y García, J. (2012). Patterns of Builders participation: a study with psychology's undergraduates. *16th annual Knowledge Building Summer Institute*. Toronto.
- Larreamendy-Joerns, J. y Leinhardt, G. (2006). Going the distance with online education. *Review of Educational Research*, 76(4), 567-605.
- Monereo, C. y Badía, A. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender a enseñar con las Tecnologías de la información y la Comunicación* (pp.348-366). Madrid: Morata.
- Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligences and design for education. In G. Solomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 47-87). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salmeron, H., Rodriguez-Fernández, S. y Gutiérrez-Braojos, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171.
- Sánchez Santamaría, J. y Morales Calvo, S. (2012). Docencia universitaria con apoyo de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). *Digital Education Review*, 21, 33-46.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 256-283.
- Shea, P. y Bidjerano, T. (2008). Measures of quality in online education: an investigation of the community of inquiry model and the net generation. *Journal of Educational Computing Research*, 39(4), 339-361.
- Shea, P. y Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers y Education*, 55(1), 1721-1731.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), January 2005. Recuperada Febrero 10, 2013, from http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/index.htm
- Spada, H., Stahl, G., Miyake, N. y Law, N. (2011). CSCL2011 Computer Supported Collaborative Learning: Connecting Research to Policy and Practice, Conference Proceedings. Hong Kong, China: International Society of the Learning Sciences, Inc.
- Raaij, E.M., y Scheepers, J.J.L. (2006). The Acceptance and Use of a Virtual Learning Enviroments in China. *Computers and Education*, 50(3), 838-852.
- Vermunt, J. (1998) The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.

Percepción de los maestros sobre la coordinación mantenida con un Centro de Atención Temprana en la etapa de Educación Infantil

María Marco Arenas¹, Francisco Alberto García Sánchez¹, María Cristina Sánchez López¹ y Pilar Mendieta García²

¹Universidad de Murcia (España); ²ASTRAPACE, Murcia (España)

Desde hace ya algunos años se viene luchando para que exista una coordinación entre todos los profesionales que atienden a los niños con necesidades educativas especiales, desde la asociación ASTRAPACE con la escuela infantil. Dada la gran importancia de la intervención temprana para evitar que los problemas en el desarrollo se intensifiquen, esta etapa, junto a la de 0-3 años, sigue siendo crítica, por lo que precisa de la máxima atención y de una actuación coordinada en general, especialmente en relación a los niños y niñas con discapacidad que puedan estar recibiendo atención de algunas de sus necesidades fuera del sistema educativo.

El desarrollo infantil es un proceso dinámico, sumamente complejo, que se sustenta en la evolución biológica, psicológica y social. Los primeros años de vida constituyen una etapa de la existencia especialmente crítica ya que en ella se van a configurar las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas y sociales que posibilitarán una equilibrada interacción con el mundo circundante (Libro Blanco A.T2000).

Desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (2006) se regula que educación infantil es gratuita pero no obligatoria. En el caso del alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE), desde el artículo 73 se recoge que es aquel que requiere un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Por parte de las Administraciones educativas corresponde promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.

En los niños con NEE desde su nacimiento los Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT) hacen un papel fundamental de los 0 a los 6 años de edad efectuando en ellos una atención temprana, que se entiende como el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar (Libro Blanco, 2000).

Siguiendo su intervención de los 3 a los 6 años por la educación Infantil, los profesionales que con ellos trabajan deben proporcionar a los niños, como punto de partida de un proceso que continuará en otros tramos educativos, experiencias que estimulen su desarrollo personal. Y especialmente, puede y debe contribuir de manera eficaz a compensar todo tipo de desigualdades y favorecer la integración en el proceso educativo (Aranda, 2008).

Se hace necesario que los profesionales de esta etapa compartan con los Servicios de Apoyo que correspondan a través del ejercicio de una adecuada coordinación, la búsqueda de orientaciones sobre la dimensión preventiva de su trabajo, la identificación y valoración de las necesidades de los alumnos y la toma de decisiones que permitan introducir ajustes en la planificación a desarrollar. En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales estos Servicios y los de Atención Temprana, en particular, deben ampliar su ámbito de actuación para contribuir a la mejora de los condicionantes generales de la oferta educativa (Güitez, 2003).

Las propuestas de intervención en Atención Temprana plantean la necesidad de potenciar el trabajo en el entorno natural del niño (Dunst, 2007, Dunst et al. 2000, 2001, Guralnick, 2011, Rantala et al., 2009). En dicho entorno la familia juega un papel muy importante, pero también juega un papel importante las primeras etapas educativas como el segundo ciclo de la Educación Infantil. Puesto que, la relación que existe entre profesionales y alumnado se considera de gran importancia, ya que el maestro es un pilar clave en su desarrollo.

Para alcanzar las metas que se proponen tanto las familias como los centros educativos y los CDIAT es necesario potenciar la coordinación y fomentar el tránsito bidireccional de información. El profesional de Atención temprana debe ser mediador entre los protagonistas de los entornos de los niños con necesidades de Atención Temprana, es decir las familias y los Centros Educativos. También habrá que evaluar el proceso de coordinación desarrollado teniendo en cuenta los logros del niño o niña, las estrategias del profesional, la relación con la familia, el

posicionamiento cognitivo de los implicados, los momentos por los que atraviesa el proceso y la intervención de elementos externos (Perpián, 2003, 2009).

La finalidad es hacer propuestas de mejora, fundamentadas empíricamente y que recojan la opinión de los maestros de Educación Infantil de los Centros Escolares, que ayuden a aumentar la eficacia y calidad de la acción formativa implícita en el Programa de Coordinación con la etapa de Educación Infantil que viene desarrollando el CDIAT de ASTRAPACE en Murcia. Con ello, estaríamos consiguiendo el máximo beneficio para la optimización del desarrollo de los niños, la atención de las necesidades de sus familias y la mejora de las dinámicas en Educación Infantil y posteriormente, la facilitación de la integración del niño en otros niveles del sistema educativo.

En relación al Programa de Coordinación del CDIAT de ASTRAPACE con los Centros Escolares de Educación Infantil de su zona de influencia:

1. Evaluar el programa de coordinación del CDIAT de ASTRAPACE con los Centros Escolares de Educación Infantil en los que se escolarizan los niños que reciben Atención Temprana en su servicio.
2. Conocer el grado de satisfacción que genera el Programa de Coordinación en los maestros de Educación Infantil de los Centros Escolares.

El objetivo fundamental de nuestro estudio es analizar la coordinación que existe con los profesionales que atienden al niño con NEE en el centro educativo para la detección precoz de problemas y la intervención eficaz sobre ellos, con el consiguiente beneficio para la integración del niño en el sistema educativo.

Método

Participantes

Los participantes son 86 maestros, (36 tutores y 45 especialistas, entre Maestros de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje) de 30 Centros Escolares diferentes de Murcia capital y pedanías limítrofes.

Instrumento

El instrumento utilizado para esta investigación fue un cuestionario construido para la ocasión, que incluía 19 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1-Nunca, 2-A veces, 3-Frecuentemente, 4-Siempre). Estos ítems se repartían en tres bloques o sub-escalas: un conjunto de ítems generales sobre la dinámica de funcionamiento de la coordinación (4 ítems), y dos conjuntos de ítems referidos a dos sub-escalas. Una primera referida a al intercambio de información entre la profesional del CDIAT que realiza la coordinación con las Escuelas Infantiles y las familias (compuesto por 4 ítems). Y una segunda referida a la utilidad de la coordinación y de la información intercambiada (constituida por 3 ítems).

Procedimiento

Nuestra investigación ha seguido una metodología descriptiva a través de un cuestionario y un procedimiento que ha tenido en cuenta la elaboración del mismo y su aplicación.

Para la elaboración del cuestionario se ha tenido en cuenta el marco teórico y la información proporcionada por el CDIAT sobre la organización de su Programa de Coordinación con los Centros Escolares de los niños que asisten al centro.

Tras la elaboración del cuestionario ha sido supervisado por profesionales de la Universidad de Murcia expertos en métodos de investigación y en Atención Temprana.

Para la aplicación del cuestionario se establecieron los contactos necesarios con los centros educativos a los que asistían los niños.

Se les envió el cuestionario desde el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia en correo certificado a cada centro, pasadas dos semanas se les llamó para confirmar que habían recibido el cuestionario y cuando les parecía bien que fuésemos a recogerlos. La recogida fue visitando cada uno de los centros educativos para comprobar que toda la información era correcta y no faltaba ningún documento.

Resultados

En la tabla 1 se recoge el conjunto de ítems que constituyen el primer Bloque. Dichos ítems, se refieren a la coordinación de los profesionales de Centro Educativo y los profesionales del CDIAT.

Según los resultados obtenidos, el 69,8% de los profesionales del Centro Educativo está de acuerdo que siempre es necesaria la coordinación del ASTRAPACE con el centro escolar mientras que el 4,7 % piensa que sólo a veces es necesaria esta coordinación. La primera visita del profesional de ASTRAPACE al centro escolar es adecuada siempre para el 44,2% de los profesionales encuestado, sin embargo, para un 1,2% nunca es necesario. El 29,1% no cambiaría la frecuencia con la que el profesional de ASTRAPACE acude al centro, mientras que le 12,8 si cambiaría las visitas al centro. El 41,9% está de acuerdo que es necesario que el profesional de ASTRAPACE observe siempre al niño

dentro del aula, pero el 4,7% piensa que no es necesaria esa observación. El 52,3% siente que el profesional de ASTRAPACE siempre tiene la información necesaria sobre el niño para llevar a cabo su trabajo.

Tabla 1. Porcentaje de los ítems sobre coordinación

| N° | ÍTEM | | Nivel de respuesta | | | | |
|----|------|--|--------------------|------|------|------|------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1 | B.I | La coordinación de ASTRAPACE con el Centro Escolar es necesaria. | % | - | 4,7 | 19,8 | 69,8 |
| 2 | B.I | ¿Considera que la primera visita del profesional de ASTRAPACE al Centro Escolar para realizar el seguimiento del niño se realiza en el momento adecuado? | % | 1,2 | 15,1 | 32,6 | 44,2 |
| 3 | B.I | ¿Combinaría la frecuencia con la que la profesional de ASTRAPACE visita el Centro Escolar? | % | 29,1 | 29,1 | 14,0 | 12,8 |
| 4 | B.I | Considero necesario que la coordinación de la profesional de ASTRAPACE incluya la observación del niño en el aula. | % | 4,7 | 20,9 | 24,4 | 41,9 |
| 5 | B.I | Noto que la profesional de ASTRAPACE tiene la información necesaria sobre el niño para hacer su trabajo. | % | 1,2 | 10,5 | 30,2 | 52,3 |

En la tabla 2, se recogen los porcentajes obtenidos en el segundo bloque que hace mención a la recogida y transferencia de la información por parte de los profesionales de ASTRAPACE con el Centro Escolar.

Tabla 2. Porcentaje de los ítems referidos a intercambio de información

| N° | ÍTEM | | Nivel de respuesta | | | | |
|----|------|--|--------------------|------|------|------|------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 6 | B.II | El intercambio de información entre la profesional de ASTRAPACE y el Centro Escolar me parece adecuado | % | 2,6 | 15,1 | 36,0 | 39,5 |
| 7 | B.II | He solicitado a la profesional de ASTRAPACE cuestiones a observar sobre el niño fuera del entorno del Centro Escolar (en el Centro de Tratamiento, en la familia, el parque, etc.) | % | 20,9 | 38,4 | 18,6 | 15,1 |
| 8 | B.II | Recibo devolución de la información solicitada a ASTRAPACE sobre los niños. | % | 5,8 | 17,4 | 22,1 | 41,9 |
| 9 | B.II | Considero que tengo suficiente información sobre el niño de ASTRAPACE integrado en el aula. | % | 3,5 | 19,8 | 40,7 | 30,2 |
| 10 | B.II | He aportado a la profesional de ASTRAPACE la información que me ha demandado. | % | 1,2 | 2,3 | 17,4 | 73,3 |
| 11 | B.II | La información solicitada por la profesional de ASTRAPACE sobre el niño me parece adecuada. | % | - | 7,0 | 33,7 | 53,2 |

Tal y como se puede apreciar en la tabla 2, el 39,5% piensa que es adecuado siempre el intercambio de información que se lleva a cabo por parte de los profesionales de ASTRAPACE y del centro escolar, mientras el 2,6% nunca cree en ese intercambio.

El 38,4% reconoce que a veces, ha solicitado al profesional de ASTRAPACE que observara algunas cuestiones del niño fuera del entorno escolar, es sólo el 15,1% el que reconoce que lo hace siempre.

El 41,9% de los profesionales del centro educativo siempre recibe devolución de la información solicitada por ASTRAPACE por otra parte el 5,8% nunca recibe devolución de la información que solicita ASTRAPACE, el 40,7% frecuentemente considera que tiene la información necesaria sobre el niño que está integrado en su aula y acude a ASTRAPACE, mientras que el 3,5% nunca tiene información suficiente.

Un 73,3% de profesionales del centro escolar coincide que siempre se le ha aportado toda la información que ha demandado el profesional de ASTRAPACE, un 1,2% reconoce que nunca ha aportado la información que le ha demandado el profesional de ASTRAPACE.

Para el 53,2% la información sobre el niño solicitada es adecuada mientras que para el 7% de los encuestados a veces la información solicitada sobre el niño es adecuada.

En la tabla 3, se organizan los resultados obtenidos del tercer bloque relacionados con la utilidad de la información de ASTRAPACE con los centros educativos.

Tabla 3. Porcentaje de los ítems sobre la utilidad de información

| Nº | ÍTEM | | Nivel de respuesta | | | | |
|----|-------|---|--------------------|------|------|------|------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 12 | B.III | La información que me proporciona la profesional de ASTRAPACE es novedosa y diferente a la que recibo de otros profesionales. | % | 12,8 | 37,2 | 32,6 | 12,6 |
| 13 | B.III | La información que recibo desde ASTRAPACE sobre el niño me es útil para transmitirla a la familia. | % | 12,8 | 22,1 | 32,6 | 26,7 |
| 14 | B.III | La información que me aporta ASTRAPACE me enriquece a nivel profesional. | % | 3,5 | 33,7 | 27,9 | 29,1 |
| 15 | B.III | Aplico las orientaciones que me aporta la profesional de ASTRAPACE en mi trabajo diario. | % | 2,3 | 24,4 | 33,7 | 33,7 |
| 16 | B.III | ASTRAPACE me aporta información de utilidad sobre la patología/diagnóstico del niño integrado. | % | 4,7 | 23,3 | 38,4 | 27,9 |
| 17 | B.III | ASTRAPACE me aporta información de utilidad para organizar mi intervención y mi trabajo cotidiano con el niño. | % | 5,8 | 34,9 | 31,4 | 22,1 |
| 18 | B.III | ASTRAPACE supone un recurso para entender mejor al niño con discapacidad. | % | 3,5 | 24,4 | 25,6 | 40,7 |
| 19 | B.III | La información que me proporciona la profesional de ASTRAPACE me da seguridad en mi trabajo. | % | 12,8 | 27,9 | 31,4 | 22,1 |

El 37,2% de los profesionales del centro educativo están de acuerdo que sólo a veces la información que reciben de ASTRAPACE es novedosa y distinta de otros profesionales pero para el 12,6% siempre es novedosa, esta información frecuentemente para un 32,6% les he útil para transmitirla a la familia, mientras que para el 12,8% nunca le es útil. Para un 33,7% la información que el profesional de ASTRAPACE le ofrece, a veces les sirve de enriquecimiento de nivel profesional pero para el 3,5% nunca le sirve como enriquecimiento profesional. Coinciden los porcentajes de opinión entre los profesionales que siempre o frecuentemente (33,7%) aplican diariamente las orientaciones propuestas por el profesional de ASTRAPACE.

Para 38,4% de los profesionales del centro escolar, le es útil la información que le aportan los profesionales de ASTRAPACE sobre las patologías que sufren los niños integrados en las aulas mientras que el 4,7% opina que nunca le es útil. Para 34,9% están de acuerdo que a veces la información le es útil para organizar o preparar la intervención con el niño, pero el 5,8% nunca le es útil.

El 40,7% coincide que ASTRAPACE es siempre un recurso para entender mejor al niño con discapacidad aunque el 3,5% piensa que nunca ASTRAPACE es recurso para entender niño con discapacidad y que frecuentemente para el 31,4% la información les da seguridad para realizar su trabajo mientras que al 12,8% nunca le proporciona seguridad.

Conclusiones

Como primer resultado de nuestro estudio, podemos concluir que el programa de coordinación que el CDIAT de ASTRAPACE que se viene desarrollando en Murcia para favorecer la integración/inclusión del niño en el Centro Escolar resulta altamente valorado por las escuelas infantiles para poder aumentar la eficacia y la calidad de la acción formativa implícita en el Programa de Coordinación con la etapa de Educación Infantil que viene desarrollando el CDIAT de ASTRAPACE en Murcia. Con ello, estaríamos consiguiendo el máximo beneficio para la optimización del desarrollo de los niños, la atención de las necesidades de sus familias y la mejora de las dinámicas en Educación Infantil y posteriormente, la facilitación de la integración del niño en otros niveles del sistema educativo y de su contexto natural.

El grado de satisfacción que genera el Programa de Coordinación en los maestros de Educación Infantil de los Centros Escolares es bastante positivo respecto a los profesionales ASTRAPACE, teniendo reuniones de coordinaciones regularmente, compartiendo periódicamente información sobre los niños, además de afirmar la importancia que tiene de cada a la intervención dentro del aula en el conocimiento de lo que hacen los niños en otros ámbitos de trabajos como son los CDIAT.

La percepción que ha tenido el cuerpo de profesionales de los Centros Educativos hacia la información transmitida por los profesionales de ASTRAPACE ha sido de gran utilidad ya que así han podido entender mejor las dificultades que se les presentaba en el aula y esto les ha servido para poder programar actividades que se ajustasen a los niños en las aulas de integración.

No obstante, cabe destacar que para posibles mejoras del programa sería recomendable que le proporcionasen programas de intervención y protocolos de actuación para la práctica educativa de maestros que no siempre dominan el trabajo con niños con NEE.

Referencias

- Aranda, R.E. (2008). *Atención Temprana en Educación Infantil*. Madrid: WolterKluwer.
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. B. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161–180). New York: Guilford.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Raab, M., & McLean, M. (2001). Natural learning opportunities for infants, toddlers, and preschoolers. *Young Exceptional Children*, 4, 18–25.
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23, 151–164.
- Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronado sobre Discapacidad.
- Gutiez, P. (2003). La intervención temprana. Ámbitos de actuación: educación, escuela infantil. *Minusval*, Marzo, 58-62.
- Ley Orgánica, de 3 de mayo de 2006, De Educación. (LOE).
- Perpiñan, S. (2003). La intervención con familias en los programas de AT. En Candel, L. *Programa de atención temprana. Intervención en niños con Síndrome de Down*. (pp. 57-79). Madrid: CEPE.
- Perpiñan, S. (2009). *Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid. Narcea.

El rediseño de la propia tarea educadora: una necesidad actual

Deilis Pacheco Sanz, Jesús Nicasio García Sánchez y Deiyalí
Carpio Pacheco
Universidad de León (España)

De acuerdo a los cambios que se han producido en la sociedad, sobre todo en las últimas décadas, la educación ha sufrido grandes transformaciones puesto que está estrechamente relacionada con la sociedad y con la vida. Los cambios en el modelo de sociedad son evidentes si se observan las enormes diferencias que separan a los ciudadanos de la sociedad industrial de los ciudadanos de la sociedad de la información, del conocimiento, del aprendizaje o de la inteligencia, como últimamente se llama a la sociedad actual.

En la educación se ha producido un cambio paradigmático al pasar del paradigma instruccional, centrado en el profesor y en la enseñanza, al paradigma personal, centrado en el alumno y en su aprendizaje (Pacheco, 2007; Beltrán y Pérez 2003; Bazarra, Casanova, & García, 2004).

En las décadas de los años 80 y 90, este paradigma cobra validez a través de teorías psicológicas, de desarrollo cognoscitivo, que sustentaban que la educación, a nivel mundial, tenía que ir mucho más allá de la preocupación por adquirir conocimientos, tenía que abarcar a toda la persona y fomentar el desarrollo afectivo, el desarrollo personal y la creatividad. Se incorpora, en este entonces, la concepción de un *aprendizaje significativo*, un aprendizaje personal y por experiencia que introduce cambios en la persona, en su conducta, sus actitudes y su personalidad. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje, como proceso dialéctico, comenzó a exigir que la tarea del educador consistiera en saber con los educandos, en tanto éstos sepan y aprendan con él.

En otras palabras, el profesor en la medida en que enseña, aprende, profundiza cada vez más en los conocimientos y desarrolla sus capacidades; y, el alumno, en la medida en que aprende y se forma, halla mayores posibilidades de enseñar (Bazarra, et al., 2004).

Siguiendo esta dinámica, las perspectivas de los profesores tienen que hacer referencia a los desafíos que deben abordar y a los que tienen que ofrecer soluciones originales y creativas; al perfil profesional que debe caracterizar al profesor en estos tiempos de cambio; a las tareas que debe realizar orientadas, por supuesto, a mejorar el rendimiento de los alumnos pero centradas también en el nuevo paradigma educativo centrado en el alumnado; y a los recursos que puede utilizar para conseguir estos objetivos (Bazarra, et al., 2004).

En este sentido, estudiar los componentes que influyen en las prácticas que viene ejecutando el profesorado en pro de esa transición paradigmática y las orientaciones teóricas que tienen (creencias, atribuciones y expectativas: sentido de eficacia personal) en torno al nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual “el profesorado debe ceder el cetro al alumnado”, en cuanto a la libertad de actuación, es un tema importante para entender las dificultades que presentan los estudiantes en sus aulas y de gran preocupación para los padres y los propios profesores en la vía de rediseñar su tarea educativa (Pacheco y García, 2012; Pacheco, García y Díez, 2009).

Aportaciones de los estudios

Un cuerpo de evidencias importantes muestra que el rediseño de la propia tarea educativa se presenta como una necesidad imperante en la actualidad. Las nuevas tendencias así lo exigen a quienes están involucrados en la tarea de enseñar.

Al pasar revista a algunos de esos estudios que ilustran dichas prácticas, se encuentran evidencias que dan relevancia al estudio propuesto en esta investigación (ver Tabla 1).

Primero, se presenta un ejemplo de investigación basado en la guía de construcción de escalas de autoeficacia propuesta por Bandura (2005) y que analiza la autoeficacia del profesor en la enseñanza de la educación física (Martín y Hodges Kulinna, 2003); seguidamente, un estudio centrado en el enfoque teórico que siguen los profesores (el constructivista en el ejemplo) (Al-Weher, 2004); otro sobre lo que hacen los profesores en la enseñanza y cómo lo hacen –mediante proyectos de investigación– (Brinkman y Van Rens, 1999); además, de ilustrar otra investigación sobre lo que piensan los profesores o sus opiniones sobre la enseñanza (Tardy y Snyder, 2004); y, por último, otros estudios sobre lo que hacen o dicen que hacen los profesores (Stokking, Van der Schaaf, Jaspers, y Erkens, 2004; Aldrete, Valadez, Cabrera, Pando, y Aranda, 2001).

Tabla 1. Síntesis de los estudios revisados sobre la práctica del profesorado

| Investigación | Instrumento | Medida y significación | Limitaciones |
|--------------------------------|---------------|---|--|
| Martin & Hodges Kulinna (2003) | Cuestionario | Desarrollar teórica y empíricamente una escala de autoeficacia, psicométricamente sólida, para medir la autoeficacia de los profesores de educación física | La escala presentada se enfoca específicamente sobre cogniciones de eficacia relacionadas con la enseñanza de lecciones físicamente activas y no con el desarrollo de habilidades motoras |
| Bandura (2005) | Cuestionario | Propuesta de una guía para la construcción de <i>Escalas de Autoeficacia</i> | Ninguna |
| Al-Weher (2004) | Cuestionario | Evalúa cuatro áreas: la enseñanza, el aprendizaje, el rol del profesor y el rol del estudiante en el proceso de enseñanza/aprendizaje | No aplicación del enfoque constructivista en la enseñanza universitaria |
| Brinkman & Van Rens (1999) | Entrevistas | Se adopta un enfoque cualitativo siguiendo el mismo temario o programación o plantilla de entrevista | No aplicación de un estudio piloto estructuralmente dirigido |
| Tardy & Snyder (2004) | Entrevistas | Analiza el pensamiento de los docentes sobre la enseñanza. Determina si el concepto de <i>fluir</i> tiene o no relevancia para los profesores | Además de la percepción de los profesores, sería excelente estudiar la percepción que tienen los estudiantes de la práctica de estos profesores |
| Stokking, et al., (2004) | Cuestionarios | Se estudia la práctica de los profesores en cuanto a la evaluación de las habilidades de investigación de sus estudiantes y a la calidad de sus prácticas de evaluación | No existe un modelo teórico que los profesores puedan asumir para desarrollar habilidades de investigación y que le genere suficiente confianza tanto para examinar como para lograr sus propios objetivos |
| Aldrete, et al. (2001) | Entrevistas | Capacitación y práctica del profesor | No fue posible visualizar el ambiente que propicia el profesor para organizar el grupo dentro del aula y las relaciones que se establecen, por la forma en que se acercó al objeto del conocimiento |

Creencias de capacidad

Como dato significativo y relevante, producto de la revisión de las bases de datos, se localizaron dos estudios que retoman la propuesta de Bandura (1997) para estudiar la práctica del profesor a partir de la aplicación de escalas de autoeficacia, previamente adaptadas. En este sentido, se destaca el trabajo presentado por Bandura (2005) sobre la autoeficacia. El autor propone una guía para la construcción de Escalas de Autoeficacia. Enfatiza que la *autoeficacia* hace referencia a las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados. Es así como las personas van a diferir en las áreas de la vida en las cuales desarrollan un sentido de eficacia, por lo que las autocreencias van a estar ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado. Por consiguiente, la *estructura de las escalas de autoeficacia* se debe adecuar al dominio particular de funcionamiento que es objeto de interés. Las diferentes esferas de actividad, el rendimiento, las estrategias, las creencias en la propia eficacia para el aprendizaje y el co-desarrollo.

Un aspecto importante es el diferenciar la autoeficacia de otros constructos como autoestima (juicio de autovaloración), locus de control (creencias acerca de las contingencias de resultados) y expectativas de resultados (juicios acerca de las consecuencias probables que algunos rendimientos producirán). Al considerar los *niveles de desafío*, las evaluaciones de autoeficacia dan cuenta del nivel de dificultades que los individuos creen que pueden superar. Esto comprende la propia motivación, procesos de pensamiento, nivel de rendimiento, estados emocionales o modificación de condiciones ambientales. Para el caso que ocupa esta investigación, importa destacar que en la eficacia lo que importa es si se posee la capacidad para realizar actividades, regularmente, frente a diferentes tipos de condiciones disuasivas o impedimentos.

Otro estudio que aborda el tema de la autoeficacia del profesorado y proporciona sugerencias e ideas de valor que se deducen de forma directa como implicaciones para esta investigación, es el desarrollado por Martin y Hodges Kulinna (2003). El objetivo final del estudio fue desarrollar teórica y empíricamente una *escala de autoeficacia*, psicométricamente sólida, para medir la autoeficacia de los profesores de educación física que enseñan clases físicamente activas (en las que se incluye mayor dinamismo como actividad en la cancha, etc.), al menos el 50 % del tiempo de clase.

Los autores, apoyados en la investigación conducida por Hodges Kulinna, Martin, Zhu y Reed (2002), desarrollaron una escala válida y fiable de autoeficacia de la actividad física para los profesores de educación física (PETPAS), instrumento que proporcionó el apoyo estadístico a la observación en cuanto a que los pesos

factoriales de las barreras más comunes en los profesores, que imparten clases físicamente activas, giraban alrededor de cuatro áreas, (i) *el estudiante*, (ii) *el tiempo*, (iii) *el espacio*, y (iv) *las características de la institución*.

El *factor estudiante* reflejó la eficacia de los profesores con los estudiantes que no disfrutaron o valoraron la actividad física; el *factor tiempo* era indicativo de la eficacia de los profesores cuando ellos no tenían suficiente tiempo para dar clases; el *factor espacial* reflejó las percepciones de eficacia de los profesores cuando ellos tenían la dificultad de dar clases debido a una carencia de espacio; y el *factor institución*, representaba las creencias de eficacia de los profesores para vencer una carencia de apoyo institucional.

Muchas de las barreras, y la eficacia de los profesores sobre la dirección de esas barreras, parecerían lógicamente dificultar a los profesores el alcanzar otros objetivos y resultados en las clases de educación física, como el desarrollo de las habilidades. Esta experiencia, quizás se puede aplicar a los profesores que tratan de implementar otras clases y objetivos del programa, así como el desarrollo de habilidades motoras.

El enfoque teórico

El estudio desarrollado por Al-Weher (2004) investiga los efectos de un curso de entrenamiento teórico en lo que es el *constructivismo* analizando las percepciones de los profesores en prácticas sobre la enseñanza, el aprendizaje y los roles de los profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como en las universidades prevalecen ideas sobre metodologías de enseñanza, no acordes con los nuevos enfoques teóricos, se pretendía que los alumnos se empaparan de las nuevas tendencias teóricas basadas en las ideas del constructivismo en cuanto a la relación profesor-alumno y el objeto de enseñanza. Los participantes de este estudio fueron los estudiantes que estaban en los cursos de métodos de enseñanza en la Facultad de Educación de la Hashemite University, Jordan. Se aplicó un cuestionario, validado por ocho miembros del profesorado de la universidad, que incluía 25 ítems para explorar las percepciones de estos profesores en cuatro áreas en particular: la enseñanza, el aprendizaje, el rol del profesor y el rol del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados indicaron que las percepciones de los profesores en prácticas en ambos grupos no coincidieron con las ideas constructivistas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y los roles de los profesores y de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, antes del entrenamiento. Esto revela el hecho de que las ideas previas –o la ausencia de conocimientos en este caso– de los futuros profesores sobre el tema obedece a muchas posibles razones, entre las cuales destaca el hecho de que los estudiantes de educación no estudian estas ideas directamente en sus cursos.

El siguiente paso dentro del curso fue el entrenamiento con el modelo *EMEI (Elicited, Metacognitively, Explained, Implemented)*, el cual se correspondía con el propósito del curso y fue validado por el mismo grupo de expertos. Las actividades incluidas en el curso se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Modelo EMEI (Elicited, Metacognitively, Explained, Implement)

| <i>Actividades incluidas en el curso sobre constructivismo</i> |
|--|
| 1. Características de la enseñanza acertada. |
| 2. ¿Es acertada la enseñanza propuesta, por qué? |
| 3. Estudio: una nueva perspectiva. |
| 4. El papel de estudiante en el proceso de aprendizaje. |
| 5. Enseñanza: una nueva perspectiva. |
| 6. El papel del profesor en el proceso de enseñanza. |
| 7. Enseñanza de basada en formulación y solución de problemas. |
| 8. El modelo de enseñanza de Wheatley. |
| 9. El modelo de enseñanza de Karblus. |
| 10. Estudio cooperativo. |
| 11. Enseñanza basada en mapas Conceptuales. |
| 12. Ideas falsas en ciencia. |
| 13. Cambio conceptual en la ciencia de la enseñanza. |

Fuente: Al-Waher (2004)

Los resultados indicaron que las percepciones de los participantes en ambos grupos no fueron consistentes con las ideas del constructivismo en torno a la enseñanza, el aprendizaje y los roles de los profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, antes del entrenamiento. No obstante, ambos grupos obtuvieron notables progresos en sus percepciones acerca del constructivismo después del entrenamiento. Del estudio se extrae que el *constructivismo* cambia las concepciones de los profesores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; ellos abandonan la enseñanza de “alimento con cuchara” por el auto-aprendizaje, el aprendizaje centrado en el profesor por el aprendizaje centrado en el estudiante, un ambiente de clase autoritario por un ambiente democrático, el énfasis

sobre la memorización por un acercamiento de “menos a más”, y los métodos tradicionales de evaluación por los nuevos métodos que permiten a los estudiantes explicar lo que ellos saben o conocen de formas diferentes.

Lo que hacen y cómo lo hacen

Uno de los ámbitos de interés para el estudio de la práctica del profesorado, es el universitario. El cual, a partir de la introducción de cambios en cuanto a enfoques innovadores de enseñanza y mediante la implementación de metodologías innovadoras y de diferentes instrumentos como la entrevista o el estudio de casos, permite estudiar en qué medida afecta al rendimiento de los alumnos y a las prácticas de enseñanza. Una ilustración en este sentido es el estudio de Brinkman y Van Rens (1999), quienes se propusieron estudiar las experiencias y los problemas de los *proyectos de investigación en educación* de cuatro (4) alumnos del Instituto Universitario de Formación del Profesorado (IDO, Vrije Universiteit, Ámsterdam) que se preparaban para la enseñanza a nivel de secundaria superior y pre universitaria, especializados en alemán, biología, química y física. Estos alumnos, al finalizar sus prácticas docentes, encontraron problemas con los resultados de su proyecto de investigación en educación. En este sentido, las descripciones de los casos permitieron proponer mejoras en el ámbito de la capacitación para la investigación.

Según los investigadores, la fase de orientación de un proceso de puesta en práctica debería caracterizarse por un estudio *learning-by trying out-strategy-element* (aprendiendo-poniendo a prueba-el elemento-estrategia). El elemento, en este caso, puede proporcionar al usuario ocasiones para practicar el nuevo aprendizaje provisionalmente, reconocer implicaciones importantes y contribuir a involucrarse personalmente en un camino que no es esperado o previsto totalmente. Las implicaciones que se obtienen de este estudio permiten concluir que los futuros profesores especialistas deberían estar mejor preparados en el *por qué, qué y cómo de la investigación educativa*.

Qué piensan los profesores que es la enseñanza. Opiniones

Hasta ahora, se han presentado ejemplos de investigaciones sobre la importancia de la autoeficacia del profesor y su estudio, sobre el papel del enfoque teórico que siguen y sobre lo que hacen. De aquí que sea de interés incluir un ejemplo sobre lo que opinan o piensan en relación con la enseñanza. En esta dirección se sitúa el estudio de Tardy y Snyder (2004), basado en el uso de la entrevista como instrumento para recoger información de los profesores. El objetivo de este estudio fue, por una parte, indagar ¿qué piensan los profesores que es la enseñanza?; y, por la otra, determinar si el concepto de *fluir* tiene o no relevancia para los profesores de inglés como idioma extranjero. De acuerdo a los investigadores, el concepto de *fluir o crecimiento* describe un estado mental como resultado de las experiencias en el cual el nivel de cambio es alto. El *fluir* surge cuando una persona hace frente a una tarea con un objetivo definido que requiere respuestas apropiadas, y cuando él o ella reciben inmediatamente feedback de ese suceso, en ese momento, entonces se supone que ha logrado el objetivo. Estos momentos pueden motivar a los profesores y generar cambios en sus prácticas de clase. En el momento en que se fluye en el trabajo, el docente se motiva, le gusta lo que hace y, por consiguiente, motiva a sus alumnos.

Los investigadores realizaron una exploración, a través de entrevistas individuales, sobre las experiencias del *fluir* que tienen 10 profesores de inglés del primer año de una universidad privada. Los profesores participaron uno a uno en una entrevista con uno de los investigadores, hablando de sus experiencias de *fluir* en sus trabajos. Al comenzar cada entrevista, los participantes leían una descripción corta con dos ejemplos de *fluir* y, entonces, le daban oportunidad de aclarar este concepto. De las entrevistas se extrajeron cinco categorías: *interés y compromiso, comunicación auténtica, espontaneidad/no predicabilidad, diálogo profesor-alumno, y momentos de aprendizaje*.

La entrevista permitió proveer a los profesores un camino para hablar acerca de sus creencias y valores en relación a sus prácticas. Diferentes profesores describieron el *fluir* como algo que acontece cuando los estudiantes son ocupados, obligados o retos intelectualmente, o tomando responsabilidades, o autenticando/ personalizando el material del aula de clase, o comunicando el propósito real. Más específicamente, esta exploración proporcionó a los profesores caminos para reflexionar sobre cómo ellos perciben el éxito en los momentos de enseñanza y ayudarles a desarrollar el “sentido de satisfacción” en su práctica. Cuando un profesor con sentido de satisfacción se ocupa en la situación de enseñanza, él se involucra, no mecánicamente, con lo que la actividad de enseñanza se hace productiva. La importancia del “sentido de hacer” desarrolla un sentimiento de sabiduría en su práctica y dan sentido al por qué lo hacen.

Lo que hacen

Otro estudio que ilustra los que hace el profesorado es el llevado a cabo por Stokking, et al., (2004) en las ciencias naturales y sociales de la educación secundaria superior. En el mismo, se utilizaron dos muestras y dos rondas de un panel de expertos sometiendo a juicio el material suministrado por los profesores, relacionado con la evaluación e información. El objetivo del estudio fue responder a dos preguntas (i) ¿cómo hacen los profesores de las

ciencias naturales y sociales de la educación secundaria superior para evaluar las habilidades de investigación de sus alumnos?, y (ii) ¿cuál es la calidad de sus prácticas evaluativas?

Para dar respuesta al primer planteamiento, *la evaluación de las habilidades de investigación de los estudiantes*, los autores de esta investigación revisaron estudios sobre la evaluación como tarea de los profesores, encontrándose que las dudas existentes sobre la calidad de la evaluación de los profesores no son extrañas en ellos mismos, puesto que por sí mismos, los profesores no son asesores competentes. Ciertamente, no consideran los muchos caminos en los cuales los juicios humanos están sujetos a distorsiones no intencionales, parecido al efecto “halo”, efectos de orden y transferencia de normas. La tendencia hacia la evaluación se torna “floja”, generando complicaciones particulares puesto que las tareas que se les asigna a los estudiantes involucran opciones para elegir tópicos o temas que pueden disminuir la calidad de las evaluaciones de estos alumnos. Además, según los autores, los profesores deberían registrar, comunicar sus evaluaciones y contabilizar los resultados con la ayuda de los alumnos, familiares, colegas, la administración de la escuela e inspectores gubernamentales.

Los resultados en torno a *la calidad de las prácticas de evaluación* indicaron, en un primer momento, una consistencia considerable entre la instrucción de las tareas y la ayuda suministrada y entre los objetivos de los profesores y la ayuda; y, una baja consistencia entre los objetivos y las tareas, entre las tareas y los criterios de evaluación, y, entre la ayuda suministrada y los criterios. La menor consistencia fue entre los objetivos y los criterios. De acuerdo a esto, los profesores tienen la tendencia a formular objetivos que pudieran ser identificados como tareas y, a menudo, como criterios.

En un segundo momento, los resultados generaron muchas interpretaciones en cuanto a la concepción de la investigación de los profesores participantes, la relevancia de los criterios de calidad, los criterios de evaluación, objetivos, trabajos asignados, asistencias y evaluaciones. Los profesores participantes apoyaron la concepción de la investigación en términos de pasos consecutivos como requisito para evaluar o examinar, dando a sus alumnos tareas estructuradas y total asistencia. Además, creen que las tareas deberían dárseles a los alumnos en libertad de elección, deberían presentar problemas que sean capaces de solventar a través de una variedad de caminos, los cuales a su vez deberían ser cambiantes. La aportación del estudio radica en la relevancia de los criterios de calidad, los cuales merecen ser reflexionados y diferenciados puesto que los profesores no pueden razonar sin conocer la calidad del criterio en virtud de sus competencias, del tiempo y la facilidad que tienen para validarlos.

Lo que dicen que hacen

El estudio de Aldrete, et al., (2001), cuyo objetivo fue identificar la práctica docente en la enseñanza de la salud, existente en el plan y los programas de educación básica (primaria) y las necesidades de capacitación docentes en el campo, es una ilustración de lo que hacen los maestros de educación primaria cuando intentan introducir contenidos transversales en el ámbito de la salud. Los participantes fueron 289 maestros que laboraban en escuelas primarias. El estudio fue observacional, descriptivo y transversal a través de entrevistas. Los resultados evidenciaron que al planificar las actividades, uno de cada tres docentes la realiza en base al plan y programas de educación básica, sin tomar en cuenta los intereses de los alumnos o situaciones que se presentan en su vida cotidiana. Además, se encontraron docentes que visualizan su acción sólo a nivel intra aula, sin considerar actividades extra aula. Son muy pocos los que utilizan el enfoque globalizado, el cual supone que no deben fragmentarse las situaciones de aprendizaje, sino establecer relaciones significativas entre los diferentes ámbitos del conocimiento; situación que sólo es tomada en cuenta por el 13.8% de los docentes entrevistados. El estudio permitió *definir operativamente la práctica del docente* como “las acciones que realiza el profesor para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Dentro de esta concepción, los resultados permitieron definir el papel del maestro, en la mayoría de los casos estudiados, como transmisor de conocimientos y el alumno como receptor pasivo. Según los investigadores del mismo, la mayoría de los docentes requieren capacitación relacionada con la salud, para lograr un cambio en su función de facilitador y orientador del proceso que permita al alumno la recuperación de su experiencia para la reflexión y generación de su conocimiento.

Discusión y conclusiones

A través de los estudios revisados, se ha visto cómo los investigadores indagan, miden y evalúan las prácticas del profesorado a través de instrumentos como cuestionarios y entrevistas. La autoeficacia, los pensamientos, las habilidades de investigación, la calidad de las prácticas de evaluación, las habilidades de reflexión, las orientaciones teóricas, las creencias, las opiniones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el rol del profesor y el rol del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, son algunos elementos que permiten elaborar conclusiones sobre la conducta y la actuación de los profesores en el aula.

Rediseñar la tarea educativa, en tanto que reinventarse a sí mismos, conlleva al análisis del efecto que tiene la práctica del profesorado y en lo que se produce en el aprendizaje de los estudiantes, sea en lo que hace a los cambios en las percepciones de sus alumnos tras los cambios en los tipos de prácticas emprendidos por los profesores. Si, además, esos alumnos son profesores en formación, el interés es de ida y vuelta, puesto que la práctica se estudia desde la perspectiva de los profesores y de los futuros profesores, por lo que los cambios que se operen por la introducción de innovaciones o cambios o nuevos contenidos de enseñanza y nuevos enfoques, como el que dice perseguir el constructivismo, pueden ser de interés, puesto que abordan la cuestión del papel que cumple el enfoque teórico que asumen los profesores en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes así como el influjo y relación con otras variables educativas institucionales y con los propios agentes participantes –profesores y alumnos–.

En fin, el profesorado universitario es y se hará responsable de la reproducción paradigmática de los profesores en formación.

Agradecimientos: Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas del proyecto del MICINN (EDU2010-19250/EDUC) para el trienio 2010-2013; concedido al IP (J. N. García).

Referencias

- Aldrete, M., Valadez, I., Cabrera, C., Pando, M., & Aranda, C. (2001). La práctica docente en la enseñanza de la educación para la salud en escuelas de Educación Básica de Guadalajara. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 5-17.
- Al-Weher, M. T. (2004). The effect of a training course based on constructivism on student teacher's perceptions of the teaching/learning process. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 32 (2), 169-184.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2005). *Guide for constructing self-efficacy scales* (Revised). Available from Frank Pajares, Emory University.
- Bazarrá, L., Casanova, O., & García, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.
- Beltrán, J., & Pérez, L. (2003). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 79-114.
- Brinkman, F. G., & Van Rens E. M. M. (1999). Student teachers' research skills as experienced in their educational training. *European Journal of Teacher Education*, 22 (1), 115-125.
- Hodges Kulinna, P. H., Martin J., Zhu, W., & Reed, B. (2002). The development and calibration of an instrument to measure barriers to physically active physical education classes. *Journal of Human Movement*, 43, 1-16.
- Martin, J. J., & Hodges Kulinna, P. (2003). The development of a physical education teachers' physical activity self-efficacy instrument. *Journal of teaching in physical education*, 22, 219-232.
- Pacheco, D., & García, J.N. (2012). ABP: Ilustración de su aplicación en Psicología de la Instrucción. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, Revista de Psicología. Familia y educación en un mundo en cambio*, 2 (1), 31-39. ISSN: 0214-9877.
- Pacheco, D. I., García, J. N., & Díez, C. (2009). Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (2), 5-23. ISSN: 1888-8992.
- Pacheco Sanz, D. I. (2007). *Opiniones, enfoque, acciones y autoeficacia del profesor y rendimiento del alumno en composición escrita*. Serie Tesis Doctorales (publicada 2010). León: Universidad de León.
- Stokking, K., Van der Schaaf, M., Jaspers, J., & Erkens, G. (2004). Teachers' assessment of students research skills. *British Educational Research Journal*, 30 (1), 93-116.
- Tardy, Ch. M., & Snyder, B. (2004). That's why do it': Flow and EFL teachers' practices. *ELT Journal*, 58, 118-128.

Nominación del docente: criterio para la detección de excepcionalidad

María del Pilar Roque Hernández, Diana Noemi Rosales-Lobato y Ana
Laura Meléndez-Alcántara

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

En las escuelas existe una diversidad de estudiantes, la cual puede ser categorizada a partir de múltiples aspectos; entre ellos, los estilos de aprendizaje, las habilidades, limitaciones, apoyos y oportunidades que reciben, así como las diferencias en los ambientes escolar, familiar y comunitarios donde se desarrollan (Alegre, 2000). La diversidad en el ámbito escolar, actúa e incide en el aprendizaje de los estudiantes de tal forma que, en algunas situaciones, las diferencias con los compañeros del grupo son tan importantes que se identifican necesidades especiales que requieren de servicios y personal especializados para lograr tanto el acceso a la educación como la atención de las particularidades (Sattler y Hoge, 2008). En estas circunstancias, es pertinente la acción de la Educación Especial (EE).

La EE, es el servicio que proporciona la instrucción diferenciada que se requiere cuando las características, condiciones y necesidades del educando—con alguna excepcionalidad, ya sea discapacidad o aptitudes sobresalientes—, no son atendidas adecuadamente por el plan de estudios general; de ahí que se prioriza contar con materiales y profesionales especializados que con equidad social, realicen la labor educativa (Estados Unidos Mexicanos, 2012; Gargiulo, 2012; Department of Education, USA, 2004; Shea y Bauer, 2003).

A nivel oficial, la oferta educativa—regulada por el Sistema Educativo Mexicano—, contempla a la EE dentro de la educación básica, que incluye al preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2011). El éxito y permanencia escolar, no sólo depende de la política educativa, sino que se requiere—entre otros elementos—, realizar una evaluación precisa de los alumnos, para identificar sus fortalezas y debilidades y las causas que explican esta situación.

Para Sattler (2010), Stufflebeam y Shinkfield (1990) la evaluación en el ámbito educativo, es un recurso para obtener información acerca del niño y de esta manera, tomar decisiones fundamentadas. De la misma forma y para Casanova (1998) la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje, es en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, que incorporado al proceso educativo desde su inicio, permite disponer de información permanente y significativa para descubrir las situaciones, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las mejores decisiones para proseguir la actividad educativa. En este sentido, desde el comienzo de la escolarización, se pueden detectar las dificultades o necesidades del alumno, en el momento en que se producen.

En el campo de EE, la evaluación es un elemento necesario para el conocimiento y comprensión de las diferencias individuales de los niños que posiblemente presentan alguna excepcionalidad. En otras palabras, la evaluación es un proceso sistemático de recolección de información, que permite una valoración detallada del funcionamiento y desarrollo del menor en diversas áreas, así como determinar si el alumno necesita los servicios especializados. Arco, Fernández y Belda (2004) señalaron que las necesidades de la evaluación son acercarse a conclusiones evaluadoras o diagnósticas acertadas, comprensivas y útiles, y ser un requisito previo para el diseño e instrumentación de cualquier modalidad de intervención educativa. De forma más precisa, para Sattler (2010) existen diferentes tipos de evaluación a partir de sus propósitos, entre ellos:

- a) Exploratoria/inicial o detección: valoración relativamente breve, para identificar a aquellos niños que se encuentran en riesgo de desarrollar trastornos o discapacidades, que son candidatos para programas, o que requieren de una evaluación más general.
- b) Diagnóstica: valoración detallada de las fortalezas y debilidades del menor en diversas áreas, como la cognitiva, académica, lingüística, conductual, emocional y social. Se realiza para establecer las sugerencias para la colocación, programas e intervenciones educativas o clínicas.

Para los Technical Assistance ALLIANCE for Parent Centers (2007) una evaluación inicial, debe llevarse a cabo antes de que la escuela proporcione cualquier tipo de EE o servicios relacionados. Entre las técnicas que pueden utilizarse en la evaluación psicológica, Sattler (2010) refirió a las pruebas con referencia a la norma, las entrevistas, las observaciones y los procedimientos informales (e.g. información de expedientes, productos escolares, guías de desarrollo o pruebas diseñadas por los docentes). La SEP (2006) señaló, que en la evaluación inicial, hay que considerar la información que se obtenga de los docentes (de grupo y directivo), otros usuarios (padres de familia, los niños mismos), y corroborarla con la de otras fuentes como la estadística escolar y los cuadernos de los alumnos.

Como elemento clave para promover la atención de las personas con alguna excepcionalidad, se considera el papel profesional del personal docente. En este contexto, se establece que se debe mejorar urgentemente, su capacitación y condiciones laborales antes y durante el empleo, sus condiciones de servicio y situación social, ya que representa un elemento decisivo para lograr la educación para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1994, 2008).

En México, una de las funciones del docente de primaria, es colaborar con los profesionales de EE, en la sistematización del proceso de evaluación (inicial y psicopedagógica) de los alumnos (Diario Oficial de la Federación, 2007). En la evaluación, se precisa del convencimiento y acción conjunta del personal docente y directivo, ya que son quienes mejor conocen la escuela y a los alumnos, por lo que es de gran valor que participen para detectar con precisión los logros y las deficiencias en los resultados y en el proceso educativo. Para la SEP (2006) durante la evaluación inicial, el profesor de grupo debe participar conjuntamente con el personal de EE, en el análisis del grupo--por medio de pruebas o de diferentes procedimientos durante la realización de diversas actividades cotidianas--, para identificar las competencias curriculares de sus alumnos al inicio del ciclo escolar.

Por tanto, la detección de los niños que requieren servicios de EE al inicio de la escolarización, es básica para realizar una evaluación más detallada y sistemática, sobre la que se diseñará la intervención. A partir de la importancia que tiene la evaluación de los estudiantes, en el presente estudio se buscó identificar a partir de un diseño mixto (cualitativo-cuantitativo), los riesgos de considerar la nominación del docente de aula, como único criterio tanto para la detección de excepcionalidad en alumnos de primer ciclo de una escuela primaria regular en una comunidad urbana de alta marginación, así como para que éstos accedan a los servicios de Educación Especial. Para ello, se analizó la información obtenida a partir de dos formas de evaluación, cada una documentada en una fase del presente trabajo; en la primera, los docentes detectaron a los alumnos con alguna excepcionalidad, por medio de la nominación. En la segunda, se realizó la evaluación psicológica inicial, considerando la nominación sólo como una de las técnicas de información empleadas. El presente estudio, forma parte del proyecto DGAPA, PAPIIT IN302812.

Fase 1: Evaluación inicial basada en la nominación docente

Método

Contexto y Escenario

El pueblo de Santa Martha Acatitla (Iztapalapa, DF), tiene una población total de 18,863 habitantes y se reporta la existencia de 330 personas con discapacidad, lo que constituye el 1.75% de la población total (Jefatura de Gobierno del Distrito Federal, 2003). No existen en esta localidad, servicios oficiales de EE, como Centros de Atención Múltiple, Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) ni Centros de Atención Psicopedagógica (Gobierno Federal, 2010) que ofrezcan apoyo a las escuelas para la atención de los alumnos que requieren los servicios; por ello, la atención se busca a través de la consulta privada o en centros educativos o de salud oficiales, ubicados en otras localidades de Iztapalapa o fuera de ésta.

En el área sur de Santa Martha Acatitla, está ubicada la escuela primaria pública regular en la que se realizó este trabajo: zona urbana en la que existe un índice de desarrollo social muy bajo y un grado de marginación muy alto (Sistema de Información del Desarrollo Social, 2005). Dicha escuela, pertenece al Programa Escuelas de Calidad y durante el ciclo escolar 2011-2012, atendió un total de 322 estudiantes. Entre los recursos humanos con que contaba la institución, durante el mismo ciclo escolar, están: 10 maestros de aula, una profesora de educación física, una directora, dos apoyos a la dirección y dos auxiliares administrativos, en total 16 personas. La edad del personal docente, oscilaba entre los 24 y 71 años (*edad M* = 39.28, *DE* = 12.99). La escuela, no contaba con apoyo de profesionales de USAER.

Participantes

Participaron de forma voluntaria, las cuatro docentes de aula a cargo de los grupos de 1° y 2° grado (primer ciclo); en dichos grupos, atendían a un total de 126 alumnos (39.13% de la población total). La edad promedio de dichas profesoras, fue 42 años (*DE* = 8.40 años, Rango = 33 - 51). Todas contaban con normal básica; dos además cursaron la licenciatura en educación y otra, una especialidad en matemáticas. Los años de servicio, iban de los 2 hasta los 16 años. Dos de las profesoras, trabajaban doble turno en otras primarias, igualmente como maestras de grupo. La muestra fue no probabilística intencional.

Herramientas

Los materiales, fueron: formato de nominación del docente acerca de los alumnos que requerían servicios de EE, guías de entrevista y registros de observación.

Procedimiento

La metodología fue básicamente cualitativa, lo que permitió la recopilación de información para obtener una descripción sistemática y la elaboración de los materiales obtenidos (interpretación). Se contó con el consentimiento informado de las participantes. Se realizaron entrevistas con las docentes, quienes señalaron que el procedimiento usualmente empleado en la escuela, para detectar a los alumnos de primer ciclo que requieren servicios de EE, quienes en general “no avanzan, no aprenden o aprovechan como los otros” o bien “avanzan más allá que los otros”, es la nominación.

Por ello, se les solicitó nominar por escrito a aquellos alumnos inscritos en sus grupos, y especificar las características de los mismos. Con esta información, se realizaron entrevistas individuales con las docentes, en las cuales se precisó, amplió y corroboró la información proporcionada por ellas mismas. Se empleó la triangulación (para confirmar la información) y la neutralidad (evitar que los datos estén influenciados por el punto de vista personal, a partir de la posible interferencia de prejuicios y predisposiciones) como criterios de validez del investigador (López y Guerrero, 1993).

Resultados

De los 126 alumnos que cursaban primer ciclo, las docentes nominaron a 49 niños (38.88%), quienes a su juicio requerían atención por EE, por presentar alguna de las siguientes situaciones:

- Quince, por ser percibidos como destacados o sobresalientes, “tienen apoyo en casa”.
- Diez por ser repetidores, no avanzar, “ser faltistas”, “no tener conocimiento de nada”, no hablar, “le falta maduración”, “tiene problemas al escribir y leer”, mala conducta, inasistencias y se enferman.
- Ocho por ser “agresivos”, con problemas de conducta y sin apoyo en casa.
- Seis debido a problemas relativos al aprendizaje, ser repetidores, no haber consolidado la lectoescritura, no contar con apoyo en casa y no asistir.
- Cinco por presentar problemas de lenguaje, “no habla bien”, “no se le entiende”.
- Dos por problemas emocionales, “tiene baja autoestima” y de aprendizaje.
- Uno “porque es TDAH”.
- Uno porque “no cursó el kínder, aunque va bien”.
- El último, por “no tener apoyo en casa, a lo mejor me causa problemas”.

Hay que subrayar que prioritariamente para nominar a sus alumnos, utilizaron el nombre de las categorías de atención existentes en EE, y que cuando se buscó complementar la información para precisar las características específicas de los menores, indicaron: “no conozco bien cuáles son sus características de esta problemática [categorías], pero he visto que este niño las tiene”. Se resalta también, el empleo del nombre de tales categorías, como adjetivos que implican la totalidad del alumno y no un rasgo del mismo, por ejemplo, “es agresivo”, “es TDAH”.

A lo anterior, se sumó el empleo de expresiones peyorativas como “es un niño repetidor”, “es faltista”, “no sé si es lentitud o flojera”, o comentarios para los cuales, la mayoría de las veces no pudieron precisar un significado u optaron por no contestar (e.g. “le falta maduración”, “no avanza”, “no tiene conocimiento de nada”). Los señalamientos respecto a preferir no asistir en la escuela, por los problemas que presenta y las implicaciones para la docente, fueron sólo para tres casos: “es agresivo, es mi coco”, “preferiría se canalizara a CAM”, “a lo mejor me causa problemas, mejor lo remito de una vez”.

La mayoría de las nominaciones, incluyeron prioritariamente características relativas a los alumnos; aunque en los percibidos como destacados y con problemas de aprendizaje o conducta, se agregaron aspectos que se relacionan con el contexto familiar más nunca el escolar o comunitario, como contar o no con el apoyo de la madre, las frecuentes inasistencias escolares o no haber cursado el preescolar: “la mamá vende palomitas y no se interesa ni lo lleva”, “la mamá se fue de la casa, es un niño sin atención”. Se resalta, el menor que pese a no presentar problemas relacionados con los aprendizajes escolares, fue nominado por no contar con apoyo en casa.

Fase 2: Evaluación psicológica inicial

Método

Participantes

Se trabajó con 61 alumnos de 1° y 2° grado (18.94% de la población total inscrita y 48.41% de la que cursa primer ciclo) de la misma escuela descrita en la Fase 1. La edad promedio de los niños fue 6 años 4 meses ($DE = .67$

años, Rango = 5,10 – 8,9); y 80.33% de ellos (49), fueron nominados por las docentes de grupo. De los 61 menores, 4 eran repetidores. También participaron de forma voluntaria, las cuatro profesoras (descritas en la Fase 1) y la directora escolar. Esta última, refirió 32 años de servicio y desde hacía cuatro, estaba en esta escuela primaria; contaba con carrera magisterial y trabajaba un segundo turno en otra escuela primaria de la zona, también como directora. La muestra fue no probabilística intencional.

Herramientas

Se emplearon principalmente: WISC-R (Wechsler, 1983); Lista de verificación de conducta y actitud (Sattler, 2003); Inventario de articulación de sonidos (Melgar de González, 2010); expedientes de los alumnos (aspectos escolares, de salud y familiares); nominación del docente y directivo; datos sobre niños que habían sido atendidos por USAER u otro servicio; pruebas informales de lápiz y papel; programas de primer ciclo de primaria, boleta oficial de calificaciones, registros de asistencia y estadísticas oficiales; plantilla del personal; guías de entrevista; y registros de observación.

Respecto a la escala de inteligencia, los CI de las escalas verbal, de ejecución y total a lo largo de todos los rangos de edad, tienen coeficientes de confiabilidad promedio, de .94, .90 y .96 respectivamente; los coeficientes de confiabilidad promedio para cada subescala verbal, están entre .77 y .86; y para las de ejecución, entre .70 y .85 (Wechsler, 1983, p.15).

Procedimiento

La metodología fue mixta, se contó con el consentimiento informado de los participantes y primero se evaluó a los estudiantes quienes fueron nominados por las docentes. Las principales técnicas de obtención de datos, fueron las pruebas con referencia a la norma, la entrevista semiestructurada y no estructurada, la observación, así como diversos procedimientos informales (revisión de expedientes, productos escolares, cuadernos, asistencia y cuestionarios aplicados).

Los instrumentos fueron aplicados individualmente, por profesionales actualizados y capacitados en EE; y los resultados, se analizaron inter e intraindividualmente. Después de analizar la información obtenida en la primera y segunda fase, se realizaron reuniones con el personal escolar y los padres de familia, para informales con cuáles alumnos se realizaría una evaluación más profunda y específica.

Resultados

En general, el coeficiente intelectual (CI) total promedio de los 61 alumnos evaluados fue 103 ($DE = 17.55$, Rango = 52 – 131). En relación con la escala verbal, el CI grupal promedio fue 105 ($DE = 18.38$, Rango = 57 - 139). Para la escala de ejecución, el valor promedio de CI grupal fue 100 ($DE = 15.37$, Rango = 59 - 133).

De forma más específica y del total de alumnos evaluados, 12 de ellos (19.7%) no requerían atención por los servicios de EE.

Los 49 niños restantes (80.3%), se detectaron en riesgo de presentar necesidades de EE: 22 niños con capacidades arriba del promedio (36.06%); 12 con problemas de aprendizaje (19.67%); 9 con bajo rendimiento intelectual (14.75%); 3 con problemas de conducta (4.9%); 2 con discapacidad intelectual (3.27%) y uno con problemas de lenguaje oral (1.63%).

Al analizar los resultados obtenidos en la evaluación inicial, basada en la nominación y en la evaluación psicológica, se encontró que de los 49 niños detectados en esta última, 40 (65.57%) fueron nominados por las docentes y que para 30 de estos últimos, de forma general coincidió el nombre de la categoría de atención o características señaladas, con los resultados de la evaluación psicológica realizada (Tabla 1).

En relación con el número de niños no referidos por la docente de grupo (9, lo que equivale al 14.76%), hay que señalar que si se hubiera considerado la nominación como el único criterio de identificación, éstos alumnos podrían haberse quedado sin detectar, diagnosticar y atender, lo que tendría implicaciones en su desarrollo y permanencia escolar.

Ello adquiere mayor importancia, si se tienen presentes las habilidades y conocimientos que los programas de estudio, buscan que los alumnos adquieran durante el primer ciclo.

Finalmente, y en cuanto a los 12 niños que en la evaluación psicológica inicial, se identificó que no requerían una evaluación diagnóstica, las docentes nominaron a 9 de ellos por presentar problemas de conducta, lenguaje, emocionales, aprendizaje o ser sobresalientes; ello, refiere a que a través de una evaluación realizada sólo por medio de la nominación docente, podrían otorgarse servicios a quienes no los requieren y ser excluyente para aquellos que los precisan.

Tabla 1. Comparación de niños detectados en las dos formas de evaluación inicial

| Categoría de atención en EE | Niños detectados | | | |
|--|-----------------------------------|--|----|--|
| | En evaluación psicológica inicial | En evaluación inicial basada en nominación docente | | |
| | | Coincide con resultados de evaluación psicológica | | Niños no nominados y detectados en la evaluación psicológica |
| | Sí | No | | |
| Capacidades cognitivas arriba del promedio | 22 | 13 | 4 | 5 |
| Problemas de aprendizaje | 12 | 5 | 4 | 3 |
| Bajo rendimiento intelectual | 9 | 8 | 0 | 1 |
| Problemas de conducta | 3 | 3 | 0 | 0 |
| Discapacidad intelectual | 2 | | 2 | 0 |
| Problemas de lenguaje oral | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Total | 49 | 30 | 10 | 9 |

Discusión y conclusiones

En México, es urgente la identificación oportuna de los niños que precisan atención por EE; mientras más tempranamente sean evaluados, mayor impacto se logrará en su desarrollo y permanencia escolar (Adelman y Taylor, 2010; Gargiulo, 2012; Sattler, 2003).

Desde 1999, la SEP (2009) reconoce en sus planes y programas de estudio, que en cada escuela primaria, es primordial realizar la evaluación precisa de la situación existente, principalmente de los logros educativos de los alumnos, para identificar sus fortalezas, debilidades y los determinantes de esta situación. Para ello, con el fortalecimiento de los servicios de EE (SEP, 2008) se proclamaron principalmente para los grupos marginados, los compromisos de prevenir la discapacidad, realizar una identificación temprana y asegurar el bienestar y rehabilitación. Sin embargo, en la práctica se encuentra que muchos niños de educación básica, carecen de una evaluación adecuada y oportuna que permita identificar sus necesidades de atención.

Se confirma que los alumnos con excepcionalidad, conforman un grupo heterogéneo, pues exhiben un amplio rango de características individuales que en diferente grado, afectan sus habilidades académicas y de aprendizaje y la percepción de aquellos con quienes tienen contacto e influyen en su desarrollo, en este caso, los docentes de aula; de ahí que se apoya la necesidad de evaluar desde el inicio de la educación primaria los determinantes que apoyan o no su desarrollo y que determinan la presencia y mantenimiento de las necesidades de EE.

La evaluación dirigida a detectar a la población con necesidades específicas, se beneficia al considerar a los docentes como informantes clave, pero no cuando es el único criterio para la detección; de ser así, se incluye un criterio más de exclusión y riesgo para los alumnos que requieren los servicios. Respecto a la coincidencia entre los motivos de referencia señalados por las docentes de este trabajo, con algunas características o el nombre de la categoría de atención en la que fueron ubicados los alumnos a partir de los resultados de la evaluación psicológica, hay que señalar que ello no implica que el profesor conozca las características de dichas categorías y mucho menos que pueda diferenciarlas y/o que tenga elementos para participar de forma adecuada en la evaluación inicial y diagnóstico de las mismas.

Lo anterior, remite a la urgente necesidad de capacitar en el servicio al docente de grupo, en cuanto a aspectos relativos a EE, para que su participación en el proceso de evaluación, sea más precisa y se aproveche el conocimiento que éste tiene de los niños. También, remite al riesgo de considerar sólo la nominación del docente de grupo, como factor determinante para que los alumnos accedan a los servicios de educación especial.

Hay que apuntar que el Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Especial en Iztapalapa (SEP, 2006) tiene como finalidad realizar un trabajo sistemático educación especial – educación regular; sin embargo, la inexistencia de servicios oficiales de EE en la escuela que nos ocupa y en el mismo pueblo de Santa Martha Acatitla, contradice las finalidades arriba anotadas y en concreto, coloca a los alumnos detectados y a sus familias, en una situación de mayor vulnerabilidad, sumada a la marginación social en la que habitan, a los altos índices de delincuencia e inseguridad existentes y a las marcadas fluctuaciones económicas entre sus habitantes (Sistema de Información del Desarrollo Social, 2005).

Cuando las principales opciones de atención para los alumnos--como fue señalado--, están la consulta privada o en centros educativos o de salud oficiales ubicados en otras localidades de Iztapalapa o fuera de ésta, adquiere mayor trascendencia el trabajo de evaluación que realiza el profesional en EE; ello, siempre que promueva la inclusión y el desarrollo de los menores, por lo que su práctica debe ser ética, responsable y actualizada. Se apoya la conveniencia de que el profesional en EE, detecte al inicio de la educación primaria, a los alumnos que están en riesgo de presentar necesidades de atención, máxime cuando habitan en una comunidad de muy alta marginación. Sin embargo, el diseño

de la intervención, no debe basarse sólo en ésta, pues se precisa realizar una evaluación diagnóstica, para establecer las necesidades específicas de atención, así como las características de los elementos y personas de los contextos con los que interactúan los alumnos e influyen en su desarrollo integral.

Referencias

- Adelman, H. y Taylor, L. (2010). Creating successful school systems requires addressing barriers to learning and teaching. *Duffy Reports*, 15(3), 1-11.
- Alegre, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. España: Aljibe.
- Arco, J., Fernández, A. y Belda C. (2004). Aspectos críticos de la evaluación e intervención en necesidades educativas especiales. En J. Arco y A. Fernández (Coord.), *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales* (pp. 5-43). España: McGraw Hill.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: SEP - Muralla.
- Department of Education, USA. (2004). *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*. USA: Author.
- Diario Oficial de la Federación. (27 de febrero de 2007). *Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor.
- Estados Unidos Mexicanos. (2012). *Glosario de términos sobre discapacidad*. México: Autor.
- Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thomson Learning.
- Gobierno Federal. (2010). *Directorio de escuelas oficiales en Iztapalapa*. México: Autor. Disponible en: http://www2.sep.df.gob.mx/directorio_escuelas/
- Jefatura de Gobierno del Distrito Federal. (2003). *Programa integrado territorial para el desarrollo social 2001-2003*. México: Coordinación de Planeación del Desarrollo Territorial. Disponible en: <http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/ut>
- López, M. y Guerrero, L. (1993). *Lecturas sobre integración escolar*. Barcelona: Paidós.
- Melgar de González, M. (2010). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Author.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Educación para todos en el 2015. ¿Alcanzaremos la meta? Resumen*. París: Autor.
- Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil. Aplicaciones cognitivas*. México: Manual Moderno.
- Sattler, J. (2010). *Evaluación infantil: fundamentos cognitivos*. México: Manual Moderno.
- Sattler, J. y Hoge, R. (2008). *Evaluación Infantil: aplicaciones conductuales, sociales y clínicas*. México: Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Documento de posicionamiento institucional*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Reunión nacional: definición de criterios de promoción y acreditación*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Ley general de educación*. México: Gobierno Federal.
- Shea, T. y Bauer, A. (2003). *Educación especial, un enfoque ecológico*. México: Mc Graw Hill.
- Sistema de Información del Desarrollo Social. (2005). *Índice de desarrollo social por colonia, delegación Iztapalapa*. México: Autor.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía, teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Technical Assistance ALLIANCE for Parent Centers. (2007). Evaluation: What does it mean for your child? *Pacer Center /ALLIANCE Action Information Sheet*, (11), 1-3.
- Wechsler, D. (1983). *WISC-R-Español. Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar*. México: Manual Moderno.

Motivación e integración escolar. Un enfoque global para la educación intercultural

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara
Universidad de Murcia (España)

La interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje actual

La diversidad cultural, lejos de ser un elemento conflictivo, posee un valor enriquecedor en nuestra sociedad que debemos preservar y respetar. Por ello, desde una perspectiva educativa, esta diversidad se nos presenta como una oportunidad que no podemos desaprovechar, con el fin de potenciar y trabajar con el alumnado los valores de respeto, tolerancia e integración. Hemos de dar respuesta, pues, desde nuestra figura docente, a las diferencias producidas en el plano lingüístico, étnico, religioso y cultural, franqueando, entre otros aspectos, la atención exclusivamente asistencial que viene dándose en este ámbito por educadores y trabajadores sociales (Escarbajal, 2010).

Desde hace ya unos años, consecuencia de los procesos de globalización generados en la sociedad y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento, se concretó una apuesta decidida de cambio para la reestructuración de las instituciones y sistemas educativos, en la formulación y *recomendación* de una serie de competencias básicas dirigidas a la educación a lo largo de toda la vida (Luengo, Luzón y Torres, 2008).

Debemos resaltar el vínculo existente entre estas competencias básicas y el principio de equidad, pues las competencias pretenden mejorar la calidad de la educación sin perder de vista la necesaria equidad educativa. Las competencias señalan los aprendizajes esenciales que ha de adquirir todo el alumnado y su establecimiento clarifica los objetivos y prioridades que este tiene que conseguir. En este sentido, las competencias permiten dirigir la educación de los alumnos con riesgo de vulnerabilidad social o exclusión, al contemplar y compensar las carencias o dificultades de acceso a los conocimientos académicos que se observan en ellos. Por ello, según indica Escamilla, “la incorporación de un enfoque competencial en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje supone partir del reconocimiento de una realidad socioeducativa cada vez más amplia, diversa y heterogénea” (2008, p. 127).

Ya en el artículo 2 de la LOE, en el que se indican los fines que el sistema educativo español debe conseguir, podemos leer en su apartado ‘g’ la siguiente idea: “La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (LOE, 2006, p. 17165). Si examinamos más concretamente el currículo de Educación Primaria (MEC, 2006), el conjunto de las ocho competencias básicas, establecidas según la Recomendación realizada por el Parlamento Europeo y el Consejo (Unión Europea, 2006), pretende atender y dar respuesta a una situación social y cultural cada vez más diversa, plural y compleja. Se analizan, a continuación, las cuatro competencias que hemos considerado más relevantes para el desarrollo de nuestro trabajo.

La competencia en comunicación lingüística es la principal competencia que va a definir un concreto y preciso enfoque del aprendizaje hacia la educación intercultural. El lenguaje es el medio que permite la comunicación entre los miembros de una sociedad y, en este caso, no solo se trata de establecer un simple aprendizaje lingüístico, sino de procurar verdaderos actos comunicativos, de asegurar un ambiente adecuado para lograr intercambios comunicativos eficaces. En esta línea, el currículo refleja lo siguiente: “Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos” (MEC, 2006, p. 43058). Más adelante, este valor del lenguaje como instrumento pacificador es reforzado de la siguiente manera: “Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente –en fondo y forma– las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo” (MEC, 2006, p. 43059).

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico “lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que [...] se mantenga la solidaridad global e intergeneracional” (MEC, 2006, p. 43060). Más significativa resulta todavía la competencia social y ciudadana, que remarca la cooperación y convivencia democrática y pacífica que deben darse en una sociedad plural como la española: “Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter

evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local” (MEC, 2006, p. 43061).

Sin duda, la competencia más reveladora para el enfoque global, inter-artístico, interdisciplinar literario-musical, que proponemos en este trabajo y que detallamos en líneas siguientes, es la competencia cultural y artística. “Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos” (MEC, 2006, p. 43061). En ella se resalta el derecho a la diversidad cultural y la importancia del diálogo intercultural con el fin de valorar la libertad de expresión. Se demanda, por tanto, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad y se pretende, asimismo, la conservación no solo del propio patrimonio cultural y artístico sino también del patrimonio de otras comunidades.

Por otra parte, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2002, p. 99-106), se comprueba la inclusión de los conocimientos y habilidades interculturales en las siguientes competencias generales:

- Conocimiento declarativo (saber)
 - El conocimiento del mundo
 - El conocimiento sociocultural
 - La conciencia intercultural
- Las destrezas y las habilidades (saber hacer)
 - Las destrezas y las habilidades prácticas
 - Las destrezas y las habilidades interculturales
- La competencia «existencial» (saber ser)
 - Actitudes
 - Motivaciones
 - Valores
 - Creencias
 - Estilos cognitivos
 - Factores de personalidad
- La capacidad de aprender (saber aprender)
 - La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación
 - La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes
 - Las destrezas de estudio
 - Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)

Además, estas competencias referidas no solo van destinadas al aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, sino también al aprendizaje de la lengua materna, pues la conexión intercultural participa de los dos contextos, el propio y el ajeno. El aula, en este sentido, se convierte en un lugar de encuentro de un alumnado plural que pretende alcanzar diferentes tipos de conocimientos, al mismo tiempo que ya cuenta con otros (García y Frutos, 2010, p. 63). Comprobamos que, debido a la sociedad plural en la que estamos inmersos, nos hallamos ante un tipo de competencia cuya adquisición y desarrollo por parte de los alumnos se presenta indispensable en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al margen de estos aspectos más puramente teóricos, si nos detenemos en la actuación del profesorado, diversos estudios y trabajos han contemplado ya la interculturalidad en las materias de Lengua castellana y literatura y de Música, proponiendo enfoques, estrategias y actividades muy variadas. Así, por ejemplo, Mínguez (2009) pretende trazar un triángulo entre los conceptos de las competencias básicas, la educación intercultural y la educación literaria para abordar, desde un corpus literario establecido, la reflexión y comprensión respetuosa de los rasgos plurales de la sociedad actual. García y Frutos (2010) diseñan un proyecto de educación intercultural a partir del trabajo con cuentos de diferentes países y grupos culturales, para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Por su parte, Leibrandt (2006), a través de la literatura, aunque en el ámbito de la enseñanza de las segundas lenguas, propone un procedimiento activo, motivador y centrado en el alumno; considera que, para llevar a cabo una elección adecuada de los textos literarios con un fin intercultural, es necesario reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué intereses tienen los alumnos, qué temas les interesan?
- ¿De qué conocimientos previos sobre un tema determinado disponen los alumnos o qué información necesitan para una comprensión adecuada de la obra?

- ¿De qué forma puede conectar el contenido del texto con las experiencias y vivencias de los alumnos?
- ¿Qué aspectos respecto a la cultura del país presenta el texto?
- ¿Qué pueden aprender los alumnos sobre el contexto social, cultural o histórico del país?

En el terreno musical, ya en 1966, el profesor alemán Egon Kraus (citado en Giraldez, 1997) proponía una perspectiva multicultural en la educación, con el fin de proporcionar un entendimiento y conocimiento mutuo entre las diferentes culturas. Más recientemente, podemos destacar el estudio *Música e interculturalidad* de Siankope y Villa (2004), en el cual se describen actividades variadas sobre canciones, cuentos, bailes y construcción de instrumentos. De igual manera, Larraz (2009) nos ofrece en el *Cuaderno Intercultural* una serie de enlaces con un surtido conjunto de recursos musicales para el trabajo de la interculturalidad. Por último, Bernabé (2011) diseña un programa de educación musical intercultural con detalladas fichas y materiales para su aplicación en cada uno de los ciclos de Educación Primaria.

Sin embargo, pese al marco legislativo, al proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, así como pese a estas últimas propuestas en el ámbito educativo de las dos disciplinas, la educación intercultural no se está desarrollando en los términos requeridos para una formación global del alumnado dirigida a la motivación e integración escolar. Martínez Vargas (2006), entre otros, ya señalaba que “el escaso tratamiento de los contenidos interculturales en las aulas desmiente en mi opinión la importancia que todos decimos reconocerles”.

No se ha conseguido superar el etnocentrismo en las aulas que pone el énfasis en el estudio de la propia cultura, considerada, en muchas ocasiones, como el factor exclusivo para interpretar las conductas de otros grupos, razas o sociedades. Posiblemente, este carácter etnocéntrico tenga su respuesta en la formación previa de los docentes, educados casi exclusivamente en géneros y autores literarios nacionales, así como en un estilo de música clásica, y desconocedores de otras literaturas o músicas del mundo. La enseñanza que ofrecen, por lo general, está enfocada a los contenidos que, por ser los que dominan y con los que más cómodos se encuentran, consideran oportunos y apropiados. Se trata de un velado etnocentrismo, pero etnocentrismo en definitiva. La realidad plural y diversa está muy lejos de tener una correspondencia apropiada, justa y proporcionada en la práctica docente habitual.

Por ello, siendo conscientes de esta desfavorable situación educativa, nos proponemos en el presente trabajo diseñar un modelo didáctico que permita la incorporación de contenidos plurales, con el fin de dar respuesta a la diversidad cultural existente, a través de una metodología comparatista interdisciplinar que, al mismo tiempo, favorezca el desarrollo del carácter global e integrado del conjunto de competencias básicas establecidas en el currículo. En el siguiente apartado, concretamos este propósito de una manera más detallada en una serie de objetivos: objetivo principal y objetivos específicos.

Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo es el siguiente:

- Elaborar un modelo didáctico intercultural e interdisciplinar dirigido al alumnado de Educación Primaria en las materias de Lengua castellana y literatura y de Música.

Los objetivos específicos en los que se desglosa este objetivo principal, completando la finalidad del mismo, se indican a continuación:

- Superar el carácter etnocéntrico de las programaciones de aula, a partir de la incorporación de propuestas didácticas que muestren la pluralidad cultural de la sociedad actual.
- Desarrollar en el alumnado una actitud y motivación positiva hacia la diversidad cultural, a través de tareas interculturales e interartísticas literario-musicales.
- Permitir la integración escolar del alumnado procedente de un contexto culturalmente diverso, fomentando la equidad, reciprocidad y globalidad en la educación.
- Aplicar un enfoque didáctico global, holístico, interdisciplinar y contextualizado, que contribuya al desarrollo de las competencias básicas establecidas en el currículo de Educación Primaria.

Modelo didáctico intercultural e interdisciplinar

La perspectiva que seguimos en nuestro modelo didáctico pretende crear un diálogo entre las culturas, un intercambio y una comunicación entre las distintas sociedades que se aleja por completo de una simple coexistencia de grupos sociales subordinados a otro superior. Además, el componente integrador o globalizador pretendido no solo va referido a la diversidad cultural existente y a la superación de propuestas didácticas de carácter básicamente etnocéntrico, sino que procura incorporar asimismo la filosofía interdisciplinar competencial requerida en los currículos vigentes, dirigida a un aprendizaje para toda la vida: "Este currículo no es igual ni se identifica -como hasta ahora- con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los

distintos cursos de la educación obligatoria, sino con aquellos *aprendizajes imprescindibles* para moverse en el siglo XXI en la vida social sin riesgo de verse excluido" (Bolívar, 2010, p. 10). En este sentido, la literatura y la música, unidas por el factor creativo-productivo generado en las distintas culturas y sociedades, se convierten en la base teórica intercultural de las secuencias didácticas diseñadas.

Se ha de comentar que nuestro modelo no parte de cero, en cuanto a metodología interdisciplinar se refiere, ya que continúa la línea de una investigación empírica recientemente validada (Vicente-Yagüe, 2012), en la que se aplicó un modelo didáctico intertextual literario-musical en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música, como estrategia de animación lectora y auditiva, en las materias de Lengua castellana y literatura, Música, Piano e Historia de la Música. Los satisfactorios resultados obtenidos finalmente ponen de manifiesto la eficacia y validez del modelo en el ámbito educativo, lo que nos lleva a su difusión y aprovechamiento tanto en las etapas y materias ya investigadas, como en otros contextos (Educación Primaria) con propósitos afines y factibles (interculturalidad).

Por otra parte, en su trabajo *Las competencias en la programación de aula*, Escamilla refuerza el principal sentido del modelo didáctico que exponemos. Escamilla (2009, p. 160-163) propone la técnica del "análisis asociativo" para el desarrollo del enfoque competencial, técnica que viene a reflejar el carácter globalizador e interdisciplinar de nuestro modelo. A partir de la metodología de globalización por centros de interés o *programa de ideas asociadas* de Decroly, Escamilla pretende recuperar, construir y organizar contenidos significativos en la realización de tareas interdisciplinares. Una técnica de este tipo se presenta necesaria ante la dificultad de plantear programas interdisciplinares con profesores, contenidos y recursos diferentes, pues permite trazar lazos de unión entre estos.

Escamilla señala las siguientes dimensiones de valor de la técnica:

- Formativo para los profesores, pues desarrolla una estrategia de enseñanza eficaz y cooperativa.
- Instructivo para el alumno, porque sistematiza contenidos en cualquier campo disciplinar.
- Formativo para el alumno, ya que es un medio eficaz para ordenar el pensamiento y los conocimientos puntuales

Igualmente, resalta la importancia de tener en cuenta el desarrollo cognitivo del alumnado al llevar a cabo este sistema lógico de asociaciones. Los alumnos de Educación Primaria a los que va dirigido el modelo didáctico presentan rasgos propios del pensamiento prelógico y lógico concreto, por lo que se trabajará a partir de procesos de identificación, análisis, establecimiento de relaciones, síntesis y conceptualización.

Por último, entre los contenidos que afirma poder trabajar con esta técnica se encuentran los sociales, los artísticos, los musicales y los literarios, principales enfoques de estudio en las asignaturas que nos ocupan en este trabajo. De igual modo, siguiendo a Decroly, Escamilla indica una serie de asociaciones con sus interrogantes correspondientes para el estudio de objetos y personas; señalaremos aquí por su incidencia en nuestro modelo intercultural, la segunda propuesta: asociaciones espaciales (rasgos físicos), asociaciones temporales (edad, biografía), asociaciones de origen y procedencia (país), asociaciones de utilidad y trabajo (profesión y tareas específicas), asociaciones éticas, morales y sociales (valoración, estimación), asociaciones causales (es amigo, es vecino...; personalidad, cualidades).

A continuación, pasamos a ejemplificar algunas de las secuencias didácticas que conforman el enfoque global e intercultural del modelo interdisciplinar literario-musical en la etapa de Educación Primaria, diferenciadas por ciclos.

Primer ciclo

➤ Palabras de África: "Buscando amigos"

El cuento "Buscando amigos" pertenece al material didáctico elaborado por REDES en el marco de la campaña "África, cuestión de vida, cuestión debida". En él se narra la historia de Konata, el hijo del Jefe del pueblo, quien descubre el valor de la amistad a través de las relaciones que entabla con diferentes animales (monos, hormigas, serpiente), animales que finalmente le prestan su ayuda, a pesar de los recelos primeros hacia estos de su progenitor. El relato propicia el desarrollo de actitudes universales como la solidaridad y la aceptación de lo diferente en el alumnado, con el fin de apreciar la riqueza de convivir con otras tradiciones culturales y de poder reflexionar sobre su comportamiento ante conflictos cotidianos similares a los planteados en el cuento.

Además de la lectura en clase del cuento, la conexión cultural con la realidad del continente africano es completada con la escucha de los primitivos cantos y ritmos característicos de esta percusiva cultura musical en diferentes tipos de música actual, conocida por los alumnos. Así, por ejemplo, se utiliza la canción "Circle of life" de Elton John, integrada en la banda sonora de la película *El Rey León*. Sin duda, el tema de Elton John proviene de un mismo contexto natural, protagonizado también por animales.

Segundo ciclo

➤ *El Cascanueces*: danzas del mundo

La adaptación de Alejandro Dumas del cuento *El cascanueces y el rey de los ratones* de Hoffmann inspiró el ballet de Tchaikovsky *El Cascanueces*. Nos interesa especialmente en esta propuesta didáctica la escena de las diferentes danzas que los protagonistas del cuento y del ballet presencian: danza española, danza árabe, danza china, danza rusa. Pretendemos, en primer lugar, desde un enfoque multicultural, que el alumnado reconozca las características de las melodías que imitan los ambientes españoles, árabes, chinos y rusos con sus ritmos e instrumentación, así como el tipo de decorado que describe los diferentes rasgos culturales. Sin embargo, desde una perspectiva intercultural, procuramos que los alumnos comprendan la convivencia e interconexión de las diferentes culturas en la historia narrada tanto literaria como musicalmente, ya que, pese a sus diferencias, las distintas sociedades se mezclan armoniosamente en la celebración acaecida en el Reino de los Dulces como parte de un todo, de una globalidad.

Tercer ciclo

➤ *Scherzade*: un diálogo intercultural e inter-artístico

En este caso, se estudia el préstamo o intercambio entre tradiciones y códigos artísticos diversos, favoreciendo el entendimiento intercultural e inter-artístico. La obra musical *Scherzade*, Op.35, del compositor ruso Rimsky-Korsakov (1999) recrea los cuentos de *Las mil y una noches*. El mundo literario oriental, sus ambientes, el personaje de Scherezade, establecen un diálogo artístico que supera las barreras culturales con el mundo musical europeo de Rimsky-Korsakov, quien muestra en esta composición un interés por el Oriente y su colorido orquestal.

Figura 1. El personaje de Scherezade representado en la melodía para violín solo.

Fuente: "El mar y el barco de Simbad" (Rimsky-Korsakov, 1915, p. 2)

El alumnado puede comprobar la figura de Scherezade en la melodía escrita para violín solo (figura 1). Se trata de un *leit-motiv* con un claro tono oriental que unifica la composición y actúa de hilo conductor. La función de Scherezade es ir enlazando las maravillosas historias que narra al sultán, evitando en el oyente una posible sensación inconexa entre las cuatro piezas que integran la obra: "El mar y el barco de Simbad", "La historia del príncipe Kalender", "El joven príncipe y la princesa", "Fiesta en Bagdad – Naufragio del barco en las rocas".

Conclusiones

Llegados a este punto, consideramos necesario tomar conciencia de la importancia de desarrollar en el aula un enfoque global y holístico de forma efectiva y real, dirigida a la educación intercultural que desde diversas perspectivas curriculares e institucionales se viene promulgando, aunque sin unos resultados vinculados a la intervención práctica deseada. No se trata de definir los conceptos implicados en la educación intercultural, de teorizar sobre la problemática de aula, de realizar propuestas didácticas alejadas de su contexto real, sino de encaminar nuestros intereses investigadores y docentes hacia la búsqueda de estrategias, recursos y herramientas básicas que conviertan la situación plural del aula en un ámbito de diálogo e intercambio comunicativo, social y cultural. La preocupación por una educación acorde con la sociedad plural en la que vivimos ha de dirigirse a actuaciones concretas y determinadas de aplicación en los contextos escolares, en correspondencia con una necesaria competencia intercultural que todo profesional debe adquirir como valor fundamental de su cualificación (Aneas, 2003).

Hemos diseñado, por tanto, un modelo didáctico que nos permitiera alcanzar los objetivos interculturales propuestos. Además, se trata de un modelo recientemente validado (Vicente-Yagüe, 2012) que, pese a no haberse llevado a cabo en este ámbito de estudio concreto, nos aporta sin duda un valioso testimonio empírico con el que poder establecer comparaciones y del que poder partir con garantía para proponer mejoras bien fundamentadas y cimentadas.

Por otra parte, las materias escogidas para el desarrollo del modelo (Lengua castellana y literatura y Música), así como los contenidos tratados en ellas, configuran un completo panorama comunicativo y artístico cultural, respondiendo a los principales tópicos comunes con los que se enfrenta la educación intercultural. No solo el conocimiento lingüístico de las lenguas por su incidencia comunicativa resulta primordial en la adquisición de una competencia intercultural, sino que, de igual forma, el estudio de las producciones artísticas literarias y musicales vinculadas con cada cultura o sociedad ayuda a comprender, mostrar y crear la identidad de los grupos plurales que conforman la diversidad actual.

En este sentido, los ejemplos literario-musicales escogidos para cada ciclo de la Educación Primaria procuran reflejar una amplia variedad cultural, con el fin de fomentar en el alumnado una actitud y motivación positiva hacia la diversidad cultural. Se han intentado conciliar desde una perspectiva global los rasgos de las tradiciones y sociedades elegidas para su estudio, ya que lejos de ofrecer una propuesta didáctica de tipo multicultural basada en el único conocimiento de las diferentes culturas de forma aislada, hemos querido redirigir la práctica docente hacia una educación intercultural (Bernabé, 2012).

Finalmente, a partir de aquí, todos nuestros esfuerzos investigadores y docentes deben encaminarse hacia este propósito, reclamado no solo por los propios documentos citados, sino sobre todo y prioritariamente por la situación actual que vivimos en las aulas. Tenemos la obligación de contribuir con planteamientos educativos al actual contexto complejo y plural, superando las respuestas burocrático-asistenciales procedentes de los servicios sociales que ignoran las posibilidades del trabajo educativo ya referidas por algunos estudiosos (Escarbajal, 2010).

Referencias

- Alderson, B. (2011). *El jorobado y otros cuentos de "Las mil y una noches"*. Barcelona: Vicens Vives.
- Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales: un modelo para la detección de necesidades de formación*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Bernabé, M^a del M. (2011). *La educación musical como nexo de unión entre culturas: una propuesta educativa para los centros de enseñanza*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Bernabé, M^a del M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5 (10), 87-97. Disponible en <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>. Consultado el 3/1/2013.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Consultado el 2/11/12.
- Dumas, A. (2009). *Historia de un cascanueces*. Madrid: Trifaldi.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.

- Escarbajal Frutos, A. (2010). Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 157-170.
- García, I. y Frutos, Mª V. de (2010). El desarrollo de competencias en comunicación lingüística: una propuesta pluricultural y transcurricular a partir del uso de literaturas vernáculas. *Lenguaje y Textos*, 32, 59-70.
- Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *Trans, Revista Transcultural de Música*. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/a317/educacion-musical-desde-una-perspectiva-multicultural-diversas-aproximaciones>. Consultado el 9/11/2012.
- John, E. (2011). Circle of life. En *The Lion King* [CD]. Madrid: EMI Music Spain.
- Larraz, R. (2009). Recursos para trabajar la interculturalidad a través de la música. *Cuaderno Intercultural*. Disponible en <http://www.cuadernointercultural.com/recursos-para-trabajar-la-interculturalidad-a-traves-de-la-musica/>. Consultado el 4/12/12.
- Leibrandt, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 32. Disponible en www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html. Consultado el 4/10/12.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4/5/2006).
- Luengo, J.J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada (monográfico). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-10.
- Martínez Vargas, J. (2006). La diversidad cultural en el aula de Música de Secundaria. Reflexiones y propuestas. Comunicación presentada al *I Congreso Internacional d'Educació a la Mediterrània*. Palma de Mallorca, 11-13 de mayo.
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 8/12/2006).
- Mínguez, X. (2009). La educación intercultural en el debate de las competencias básicas. Comunicación presentada al *XI Simposio de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sevilla, 2-4 de diciembre.
- Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). (Diario Oficial de la Unión Europea, 30/12/2006).
- REDES (Red de Entidades para el Desarrollo Solidario) (2012-2013). "Buscando amigos". En *Palabras de África*. Disponible en http://www.africacuestiondevida.org/old_spip_files/IMG/pdf/01_CUENTOS_Buscando_Amigos.pdf. Consultado el 3/2/2013.
- Rimsky-Korsakov, N. (1915). *Scherezade, Op.35*. Leipzig: Ernst Eulenburg.
- Rimsky-Korsakov, N. (1999). *Scherezade, Op.35* [CD]. Col. Deutsche Grammophon. Orquesta Filarmónica de Berlín, Herbert von Karajan. Barcelona: Altaya.
- Siankope, J. y Villa, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Tchaikovsky, P.I. (1985). *The Nutcracker* [DVD]. The Royal Ballet Covent Garden. Londres: NVC ARTS.
- Vicente-Yagüe Jara, Mª I. de (2012). *La Educación Literaria y Musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Dimensiones de la autoridad pedagógica para la educación latinoamericana actual

Guillermo Zamora Poblete, Marisa Meza Pardo y Pilar Cox Vial
Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

Estudios socioeducativos en Chile han planteado las profundas tensiones que actualmente se presentan en la relación entre profesor y estudiantes (Floro, 1996; Flores y García, 2007; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002; Zerón, 2006; Zamora y Zerón; 2010; Zamora y Pérez, 2012). En su versión más extrema se hace referencia a los fenómenos de violencia escolar, los cuales se caracterizan generalmente por agresiones entre los estudiantes y también entre docentes y alumnos. Al respecto, el Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar realizado por el Ministerio de Educación de Chile y la UNESCO (UNESCO, 2005) advierte que en Chile el 67% de los profesores considera que la conducta más frecuente en los alumnos es no aceptar sus solicitudes y faltarles el respeto, situación que a su vez es reconocida por el 25% de los estudiantes. El estudio agrega que el 63% de los profesores admite tener dificultades de hacer clases debido a que no pueden controlar los comportamientos de los estudiantes. En esta misma línea, la VIII Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo Chileno realizada por el Centro de Estudios y Desarrollo de la Educación (CIDE, 2010) señala que a juicio de los profesores uno de los problemas más recurrentes es la indisciplina en el aula, siendo destacado por el 30,4% de los docentes. Asimismo, el estudio de Ruffinelli (2012) a profesores principiantes, egresados de 23 universidades e institutos de educación superior en Chile, da cuenta que la principal dificultad en el ejercicio docente corresponde al manejo disciplinario de los estudiantes (33,2% lo señala como principal problema). Esta situación es más fuerte todavía cuando se trabaja con estudiantes de contextos socioeconómicos de pobreza (siendo señalado por el 33,4%). Esta situación también ha sido manifestada por los propios estudiantes: de acuerdo al informe PISA correspondiente al año 2009, Chile constituye el sexto país (entre 66 examinados) donde los estudiantes perciben más desórdenes y ruidos en clases sin que el profesor logre intervenir con éxito.

El presente trabajo busca levantar criterios de comprensión de las transformaciones socioculturales que afectan la relación entre profesores y alumnos, para posteriormente proponer algunas condiciones para el ejercicio legítimo, justificado y ético de la autoridad pedagógica.

Elementos para comprender la tensión

La tensa relación entre profesores y alumnos secundarios puede ser mejor comprendida considerando las siguientes transformaciones socioculturales:

Según datos del Ministerio de Educación, actualmente en Chile, la cobertura de la educación secundaria alcanza el 94,6%, diez años atrás alcanzaba el 83,4%. El mayor aumento en la cobertura se presenta en los dos quintiles más pobres. En 1996, la cobertura en el quintil I es de 64,5% y en el II es de 78,7%; en el 2006, la cobertura alcanza un 81,6% y 94,8% respectivamente. La participación de los jóvenes en la enseñanza secundaria y la capacidad de este nivel para retener a prácticamente todo el grupo de edad ha sido uno de los cambios más significativos de la educación en la última década. Esta situación es semejante en toda América Latina, lo que significa que los docentes se relacionan hoy con estudiantes que presentan diversas aspiraciones educacionales, distintos valores socioculturales y con disímiles formas de aproximarse a la escolarización, que en muchos casos es interpretada como una experiencia molesta y poco significativa (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002; Tenti Fanfani, 2000). Frente a la heterogeneidad de sentidos que le atribuyen los jóvenes a su escolarización, especialmente en los sectores socioeconómicos más vulnerables, la misión docente se desdibuja y, en las situaciones más difíciles, se torna oscura. En este contexto, las interrogantes que emergen son: ¿qué se puede y qué se debe exigir a los estudiantes? ¿De qué modo el docente puede constituirse en otro validado por sus estudiantes para realizar esas exigencias?

También es importante consignar las formas de acercamiento y producción de la cultura por parte de los jóvenes. Los adolescentes actuales gozan de una gama de ofertas culturales mucho más amplias que las generaciones anteriores; la escuela ya no representa la única entidad capaz de socializar a la nueva generación en el mundo cultural. Al respecto, Simone (2001) da cuenta que actualmente los jóvenes tienden a desarrollar una aproximación “no alfabética” a los productos culturales, sino más bien una aproximación mediante la imagen. Ello genera importantes conflictos entre el joven y el docente, en la medida que la cultura escolar tiende a legitimar el lenguaje proposicional y la aproximación alfabética a la cultura, basada en la escritura y la lectura de textos. Esta situación implica una gran dificultad para los docentes, los cuales suelen validarse ante los alumnos por detentar el monopolio del saber (alfabético y proposicional). Esto repercute en las comunicaciones entre profesor y alumnos: ¿cuáles son las

comunicaciones legítimas e ilegítimas en el aula? ¿Cómo expresar las demandas de tal forma que sean aceptadas por los alumnos?

Actualmente se observa la tendencia cultural al “empoderamiento” de los adolescentes (Dubet, 2006; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Incluso, en Francia, algunos sociólogos como Renaut (2004) diagnostican la muerte de la autoridad de los padres y de los maestros: “La autoridad se ha evaporado, el maestro y el alumno se han convertido en dos iguales. (...) Nuestra sociedad entró en una dinámica irreversible e ilimitada de democratización en que el otro es un alter ego. En estas condiciones, se vuelve inadmisibles soportar la menor relación disimétrica entre los ciudadanos” (71). En América Latina, si bien las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas a favor de los mayores, se observa hoy un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones que se ha instalado sobre la base de un reconocimiento inédito, históricamente, de los derechos de los adolescentes. Así también un estudio de la CEPAL (2004) ha constatado que los jóvenes iberoamericanos de la última década han cambiado su acercamiento a la política; actualmente ponen más énfasis en sus derechos y lo que el mundo adulto les debe. En este escenario, los profesores perciben que las relaciones se vuelven muy inestables y oscilan entre la imposición del orden a través de medios coercitivos y la persuasión a través de medios consensuales. La interrogante que emerge en estas condiciones es: ¿cómo negociar cotidianamente la relación que hace posible el trabajo escolar?

Considerando los puntos anteriores, se puede señalar que las tensiones en las relaciones pedagógicas corresponden a una problemática sociocultural demandadas por las rupturas de los ideales clásicos en los cuales los maestros fueron formados (Dubet y Martuccelli, 1998). En efecto, tradicionalmente la escuela se representó como una institución que lograba transmitir, por medio de conocimientos y por la forma de la relación pedagógica, las normas y los valores generales de la sociedad: los niños abandonaban su mundo particular y accedían a una cultura universal, la cual era interiorizada sin mayores resistencias. En este contexto, y como lo indica Martuccelli (2009), la autoridad del profesor era una evidencia cotidiana garantizada por el peso de la tradición, el valor de los ancestros y en última instancia por un garante de tipo religioso y ultramundano. Desde esta perspectiva, el profesor se asemeja a un sacerdote laico, siendo su autoridad un ministerio de un poder que lo supera. Sin embargo, a la luz de las dimensiones comentadas, este ideal clásico ha perdido fuerza y sentido. De acuerdo a Dubet y Martuccelli (1998), la escuela de hoy está lejos de presentarse como una máquina, que forma individuos según un esquema social común y legitimado por todos. A nivel latinoamericano, Batallán (2003) lo ha planteado de este modo: “el viejo sistema vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños, ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas, ni políticas” (684).

Lo anterior significa que hoy es el maestro en relación con sus estudiantes el que tiene que construir la autoridad pedagógica. Tal como lo indica Tenti Fanfani (2000), trabajar con los actuales adolescentes requiere de una nueva profesionalidad, la cual es preciso definir y construir. Los maestros no pueden dar por descontada la autoridad, sino que la tienen que desarrollar en forma cotidiana, fundándola en el reconocimiento y respeto al estudiante.

En este contexto, las interrogantes que emergen son: ¿cómo construir una autoridad pedagógica en el actual contexto social? ¿Cómo ejercerla fundada en el respeto y el reconocimiento del estudiante?

Con el propósito de aportar algunos elementos que ayuden a responder estas interrogantes, a continuación se postulan tres dimensiones que podrían distinguir a una autoridad pedagógica para el contexto actual. Se trata de una autoridad que se presenta desde un dominio público, que se encuentra territorializada en un saber y que es justa con los estudiantes. Estas dimensiones aluden a la legitimidad, a la justificación y al carácter ético que requiere una autoridad pedagógica hoy que se funda en el respeto a los estudiantes.

Tres dimensiones para construir la autoridad pedagógica

Siguiendo a Hannah Arendt (1996 [1961]) se podría señalar que la crisis de la educación contemporánea descansa en la paradoja entre el debilitamiento cultural de la legitimidad de la autoridad y la incapacidad de la escuela de renunciar a ella. En efecto, el problema educativo actual no es tanto si se ejerce o no autoridad, sino más bien qué tipo de autoridad se ejerce.

De acuerdo a ello, a continuación se postulan tres dimensiones que pueden ayudar a construir una autoridad pedagógica basada en el respeto.

1. La dimensión pública de la autoridad

Al inicio del siglo pasado, Emile Durkheim (2002 [1925]) señalaba en sus cátedras de pedagogía, que la acción de los profesores corre siempre el riesgo de ser excesiva por lo cual una de las precauciones más eficaces para evitar el abuso de poder consiste en impedir que los niños sean formados por un solo y único profesor. El niño exclusivamente educado por una sola persona se convierte en algo propio de él, tiende a reproducir sus particularidades, sus rasgos y hasta los tics; encontrando así dificultades para desarrollar una fisonomía personal.

Apoyado en este planteamiento, Durkheim (2002 [1925]) advierte acerca de la inconveniencia de una educación de tipo familiar; particularmente, aquella en que las familias se constituyen en el único medio educativo del estudiante o donde la escuela se intenta representar como la extensión del hogar. Durkheim considera que esta educación genera una intensa dependencia del alumno; su mundo se vuelve estrecho, dificultándole su inserción en un mundo donde prevalecen realidades variadas. Efectivamente, una educación exclusivamente “familiar” hace que el alumno considere su mundo privado como el único posible y concebible; desconociendo que se trata solo de “un mundo” entre otros.

Es por ello que Durkheim recomienda que los alumnos sean educados por distintos maestros; se evita así que el espacio escolar quede reducido al espacio “privado”. Esta recomendación se orienta a concebir la autoridad pedagógica como una autoridad pública, donde se anteponen los proyectos colectivos por sobre los individuales.

De este modo, la autoridad del profesor se legitima, en parte, porque surge de la necesidad de una comunidad que necesita situar y orientar al niño y al joven en el espacio de lo público, en un mundo diverso y cambiante al que niños y jóvenes acceden sin referentes a través de las diversas tecnologías y medios de información y comunicación.

2. Una autoridad territorializada en el saber que se enseña

La autoridad pedagógica basada en el respeto es aquella que se ubica en un ámbito delimitado; lo que se denominará como *territorialización de la autoridad*. Este título alude a que la autoridad se presenta en un espacio y en un tiempo plenamente visible y conocido por los estudiantes: el profesor es autoridad mientras desarrolla un determinado saber escolar- espacio- y hasta que éste sea aprendido –tiempo-. De este modo la autoridad se *territorializa* en un saber escolar lo que implica que los estudiantes logran visualizar la pedagogía que se desarrolla en clases: tienen claridad del saber que deben desarrollar, su secuencia, ritmos y los criterios de satisfacción.

La *autoridad territorializada* se asocia, en algunos aspectos, a la pedagogía visible que identifica Bernstein (1993) en sus trabajos acerca de los discursos pedagógicos. Se trata de una pedagogía donde hay repertorio “objetivo” de criterios y estándares a ser evaluados, las rúbricas son explícitas, la observación del maestro hacia el alumno es focalizada y está referida a competencias específicas. Con la *autoridad territorializada* o visible, el alumno y su familia saben en qué lugar del proceso educativo se encuentran y dejan de estar a merced del veredicto discrecional del profesor.

Por otra parte, en la *autoridad territorializada* el libro adquiere un lugar primordial en la visibilización de la pedagogía. El texto logra transmitir nítidamente el territorio del saber, ordena el conocimiento de acuerdo con un progreso explícito, provee criterios explícitos, remueve dudas y anuncia jerarquías. El libro proporciona al niño un índice inmediato de su progreso. En tal sentido, la autoridad territorializada proporciona una fuente pedagógica que evita la dependencia exclusiva del estudiante hacia la persona del maestro. Ciertamente, una vez que el niño puede leer y escribir puede liberarse del veredicto discrecional del profesor. Esta independencia se ve incrementada hoy con el enorme acceso a la información derivado de los medios tecnológicos.

Lo contrario a la *autoridad territorializada* o visible, es la autoridad invisible (o pedagogía invisible, en términos de Bernstein). En la invisible los criterios son difusos y no están sujetos a mediciones precisas. El libro suele ser desplazado pues se promueve la dependencia directa e intensa del estudiante hacia el maestro. En la invisible, el profesor suele clasificar al alumno de acuerdo a complejas y globales teorías de la personalidad que sólo él conoce. La evaluación sobre el alumno es total (o por lo menos, esa es la pretensión). El maestro llega a dictar veredictos de la aptitud o madurez del estudiante a partir de lo que éste hace o deja de hacer; hay un juicio radical de su persona, siempre bajo complejas ideologías que solo el maestro o los iniciados manejan. Si la familia no participa de esta compleja teoría de la personalidad, como suele suceder, se considera un estorbo para el desarrollo o para la madurez del alumno. Como se aprecia, en la autoridad invisible, los padres tienen menos posibilidad de acompañar al niño. El proceso educativo se ha privatizado ahora entre el profesor y el alumno.

Por lo anterior, se puede señalar que mientras más invisible es la autoridad (o la pedagogía) el control es más penetrante y completo, aumentando así las posibilidades de abuso de poder por parte del profesor. En cambio, mientras más visible o *territorializada* se presente la autoridad, más se resguarda la dignidad del niño, la cual deja de ser objeto de juicio por parte del profesor. En otras palabras, la visibilidad o territorialización de la autoridad del profesor es una condición relevante que otorga una razón para respetarla, seguirla, esto es, la justifica y legitima.

3. Una autoridad pedagógica justa

En el año 2004, François Dubet, sociólogo de la educación francés, escribe el sugerente libro titulado “La Escuela de las oportunidades, ¿Qué es la escuela justa?” En éste identifica que los estudiantes actuales no rechazan las notas y las calificaciones; por el contrario, creen tanto o más en ellas que los propios profesores. Los estudiantes son muy sensibles a los juicios sobre sus desempeños; tanto que ellos llegan a leerse como juicios sobre sus propias

personas. Incluso, pueden tender a ajustarse a estas calificaciones: el vencido de la carrera escolar se experimenta como un invalidado, negado y despreciado.

En este contexto se presenta una injusticia que muchas veces es promovida por la escuela: el deslizar la calificación escolar a la esfera de la dignidad del alumno; o dicho de otro modo, el transformar juicios sobre los rendimientos escolares en juicios sobre el valor de las personas: “Si tu trabajo escolar es malo, tú también eres malo”.

Dubet (2004) postula que la escuela justa es precisamente aquella que logra evitar que las jerarquías escolares contaminen la dignidad de los niños. Asociado a la autoridad del profesor, se puede postular que un profesor justo es aquel que jerarquiza desempeños y, al mismo tiempo, resguarda la igualdad en dignidad de todos sus estudiantes.

Este aspecto indica que la autoridad del profesor tiene una dimensión ética que el profesor debe cuidar y trabajar. Ésta es, reconocer a cada alumno como tal, tratándolo como un sujeto singular e igual en dignidad a los demás, independiente de sus desempeños y sus resultados.

La dimensión ética por lo tanto constituye también una fuente de legitimidad y por lo mismo de justificación de los ámbitos de asimetrías permitidas.

Conclusión

En la primera parte de este trabajo se han destacado tres cambios socioculturales cuyas consecuencias han horadado las bases de la autoridad tradicional de los profesores y que llevan a plantearse construir nuevos sentidos, funciones y modos de comunicación de la autoridad asumiendo que la escuela no puede renunciar del todo a ella. En primer lugar, se mostró cómo el importante proceso de masificación de la escolarización trajo como consecuencia la diversificación de metas o razones para ir a la escuela, poniéndose así en cuestión la relevancia de las demandas que realizan profesores a sus alumnos y, por lo mismo, poniendo en cuestión las razones para seguirlas. Luego, cómo el uso de los actuales medios de comunicación e información de acceso público, y de uso privilegiado por parte de los jóvenes, con sus estructuras de comunicación centradas en la imagen y el lenguaje oral no argumentativo, chocan radicalmente con las formas de comunicación privilegiadas en las escuelas minando las formas clásicas de comunicación escolar y, en su forma más radical, cuestionando la escolarización como la forma de incorporarse al mundo. Y por último, cómo procesos crecientes de empoderamiento de los jóvenes hace inviable la aceptación de cualquier asimetría injustificada entre sujetos, situando las bases de cualquier relación en el respeto mutuo, lo que plantea la cuestión de cómo o en qué ámbitos se pueden justificar el establecimiento de jerarquías y asimetrías implícitas.

A partir de la presentación de este nuevo contexto sociocultural y partiendo de la idea de Hannah Arendt, de que el problema no se encuentra en el ejercicio mismo de la autoridad sino en el tipo de autoridad que se ejerce, se postulan tres dimensiones que podrían distinguir a la autoridad pedagógica en el contexto actual. Estas dimensiones se fundamentan en el respeto y el reconocimiento del estudiante. La primera, refiere a la dimensión pública del ejercicio pedagógico del profesor. Esta dimensión releva que una acción educativa abierta al escrutinio público posibilita que el estudiante acceda a diversos mundos. Y al contrario, cuando la educación se concibe sólo como un asunto privado, ella tiende a reducir el mundo de los estudiantes. En lo central, esta dimensión se orienta a evitar que la escuela siga el modelo familiar para estructurar la formación de tal modo que niños y jóvenes puedan experimentar la diversidad de perspectivas sobre el mundo y no una sola. Implica orientar el ejercicio del profesor como una autoridad pública que encarna un rol asignado por un proyecto colectivo, evitando así el abuso y otorgando al profesor una nueva fuente de legitimidad: la deliberación y el escrutinio que acontece en el espacio público.

La segunda dimensión se ha denominado territorialización de la autoridad. Esta dimensión consiste en hacer visible tanto los objetivos educativos como los criterios de satisfacción de éstos, permitiendo que los estudiantes puedan juzgar por sí mismos acerca de sus logros y no dependan del juicio oculto del profesorado. Se trata de delimitar el control del maestro, estableciendo criterios y marcos explícitos, tal como lo demandan las sociedades democráticas modernas y los propios jóvenes a través de su forma de empoderamiento político.

Finalmente, se ha planteado la necesidad de una autoridad justa, la que consiste en que el profesor es capaz de jerarquizar niveles de desempeño resguardando la igualdad de la dignidad de los estudiantes. La dimensión ética, entendida desde la justicia, ofrece una poderosa fuente de legitimidad a la autoridad del profesor pues permite un criterio específico de justificación de las asimetrías partiendo de la igualdad básica entre las personas involucradas.

En síntesis, se han propuesto tres dimensiones que permitirían el ejercicio legítimo, justificado y ético de la autoridad pedagógica. Se hace necesario indagar ahora acerca de cómo estas dimensiones podrían operar concretamente en las aulas y cómo podrían desarrollarse en la formación de los profesores. Ciertamente, aún muchos maestros esperan que sus estudiantes interioricen la cultura escolar sin mayores resistencias. La ruptura del ideal clásico se vive más desde la experiencia que desde el entendimiento, por lo cual se hace necesario revisar cómo

construir hoy la autoridad de los nuevos profesores, examinando la pertinencia de las dimensiones que se han planteado.

Agradecimientos: El presente artículo forma parte de la investigación “Construcción y Ejercicio de la autoridad pedagógica en la enseñanza media actual y su contribución a la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje”; financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del proyecto FONDECYT N° 1130863.

Referencias

- Arendt, H. (1996 [1961]). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Batallan, G. (2003) El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704.
- Bernstein, B.(1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Laia.
- CEPAL (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CIDE (2010) *VII Encuesta Nacional, Actores del sistema educativo*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Dubet, F. (2004) *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (2002 [1925]) *La educación moral*. Madrid: Morata
- Flores, L. y Garcia, M. (2007) *Figuras estructurales de la violencia escolar. Hacia una recuperación de la subjetividad educativa*. Santiago de Chile: FONDECYT.
- Floro, M. (1996) *Questions de violence à l'école*. Paris: Erès.
- Martuccelli, M (2009) La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia* 1, 99-128.
- Renaut, A. (2004) *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion.
- Ruffinelli, A. (2012). *Formación inicial y demandas del ejercicio docente, ¿en qué persiste el desajuste?* Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Simone, R. (2001) *La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Santillana.
- Tedesco, J.; Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Brasilia: Ministerio da Educação.
- Tenti Fanfani, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Brasilia: Ministerio da Educação.
- UNESCO (2005) *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago, UNESCO.
- Zamora, G.; Zerón, A. (2010) Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (245), 99-116.
- Zamora, G; Pérez, G.(2012) Autoridad pedagógica en sectores de pobreza de Chile. Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Cultura y Educación*, 24(2), 243-256.
- Zeron, A. (2006) *Sentido de la violencia escolar. Un estudio de sociología comprensiva*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

**METODOLOGÍA, EVALUACIÓN
E INSTRUMENTOS**

Programas de intervención en contextos de educación infantil

Andrea Arnaiz García¹, Clara González Uriel² y Teresa Bermúdez Rey¹

¹Universidad de Oviedo (España); ²Universidad Complutense de Madrid (España)

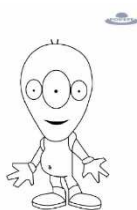
Este trabajo debe ser contextualizado en el marco del simposio al que corresponde dónde se establecen en su presentación los fundamentos del constructo personalidad eficaz desarrollado por el profesor Martín Del Buey, y la profesora Martín Palacio y el grupo interuniversitario de Orientación y atención a la diversidad (GOYAD) a lo largo de doce años de investigación.

La idea de que la Personalidad Eficaz está formada por diez dimensiones que pueden ser objeto de entrenamiento y que éste debe de ser iniciado cuanto antes y mantenido durante toda la vida, es el punto de partida de los programas diversificados a lo largo del período evolutivo de la persona. En un principio es necesario un entrenamiento guiado y pautado para pasar progresivamente a ser autogestores de dicho entrenamiento.

Para realizar un acercamiento fiable y válido a la personalidad del alumnado en Educación Infantil y Primaria, en un primer momento se desarrollaron por el equipo GOYAD instrumentos de evaluación. De este modo, se podía establecer qué niveles tenían los distintos niños y niñas en cada uno de los factores que se consideran básicos para tener una personalidad eficaz. De forma paralela, se diseñaron los programas de intervención mencionados, adaptados a las distintas edades correspondientes a la educación infantil (3, 4 y 5 años) y primer ciclo de educación primaria (6 y 7 años). Estos programas se dividen en cuatro módulos destinados al entrenamiento de las cuatro esferas del yo. En primer lugar se elaboró una versión inicial en el año 2005 por Ana Fernández Zapico y Pilar Granados Urbán. Posteriormente, en 2009 Carmen Cueto Cañamero y Natalia Álvarez García han realizado una actualización del mismo.

Programa de intervención en Personalidad Eficaz en Educación Infantil

Se presentan a continuación las características de los cuatro módulos que integran el programa. Aunque se trabajan de forma independiente en distintas sesiones, están íntimamente relacionados entre sí. Las actividades de cada módulo están adaptadas a los procesos de aprendizaje correspondientes a cada edad. En todas ellas aparecerá Podepe (imagen), un extraterrestre que llegará a la Tierra e irá descubriendo todo lo que afecta la vida de los niños. Antes de comenzar con las sesiones, se explica a los niños qué se va a hacer, se presentan a Podepe con un dibujo y se les lee un cuento.



En el cuadro adjunto se presenta la distribución de los materiales que figuran en el cd interactivo que se ofrece a los centros para la realización del programa.

Módulo 1. Autoconcepto y autoestima

Este módulo pretende que el alumnado adquiera conciencia de la importancia de conocerse a sí mismo, aceptarse y valorarse. Se intenta que se conozcan a ellos mismos y a los demás (autoconcepto físico), que conozcan y entiendan las emociones básicas (autoconcepto emocional) y que sean conscientes de cómo es el entorno, la familia, los amigos y la escuela (autoconcepto contextual).

1. Autoconcepto físico: Se plantean actividades como colorear dibujos de Podepe y realizar un puzzle sencillo sobre el personaje. También se proponen juegos como “Nuestro cuerpo” o “el panel de las comparaciones”. Asimismo, se aprende la canción “Pin Pon es un muñeco” (es recomendable escenificarla). Para los niños de 4 años se incorporan juegos como “diferencias y semejanzas”, comparándose físicamente con sus compañeros; y “posibilidades del cuerpo”, realizando diversas actividades como andar como un robot o saltar. En el caso de los

niños de 5 años se añade la realización de puzzles sencillos, hacer un Podede de plastilina y el juego “somos diferentes”.

| | MÓDULO 1 AUTOCONCEPTO | MÓDULO 2 MOTIVACION | MÓDULO 3 AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS | MÓDULO 4 HABILIDADES SOCIALES |
|--------|--|--|--|---|
| 3 AÑOS | MANUAL DEL TUTOR MATERIAL DEL ALUMNO ANEXOS MANUAL DEL TUTOR | MANUAL DEL TUTOR MATERIAL DEL ALUMNO ANEXOS MATERIAL DEL TUTOR | PRESENTACION MANUAL DEL TUTOR ANEXOS PROFESOR MATERIAL DEL ALUMNO FICHAS | PRESENTACION MANUAL DEL TUTOR FICHAS MATERIAL DEL ALUMNO FICHAS |
| 4 AÑOS | MANUAL DEL TUTOR ANEXOS AL M. TUTOR MATERIAL ALUMNO | MANUAL DEL TUTOR ANEXOS M. DEL TUTOR MATERIAL DEL ALUMNO | PRESENTACION MANUAL DEL TUTOR ANEXOS MATERIAL DEL ALUMNO FICHAS | PRESENTACION MANUAL DEL TUTOR FICHAS MATERIAL DE ALUMNO FICHAS |
| 5 AÑOS | MANUAL DEL TUTOR ANEXOS AL M. TUTOR MATERIAL ALUMNO | MANUAL DEL TUTOR ANEXOS M. DEL TUTOR MATERIAL DEL ALUMNO | PRESENTACION MANUAL DEL TUTOR ANEXOS MATERIAL DEL ALUMNO FICHAS | PRESENTACION MANUAL DEL TUTOR ANEXOS MATERIAL DE ALUMNO FICHAS |
| 6 AÑOS | MANUAL DEL TUTOR ANEXOS AL M. TUTOR MATERIAL ALUMNO | MANUAL DEL TUTOR ANEXOS M. DEL TUTOR MATERIAL DEL ALUMNO | PRESENTACION MANUAL DEL TUTOR ANEXOS MATERIAL DEL ALUMNO FICHAS | PRESENTACION MANUAL DEL TUTOR ANEXOS MATERIAL DE ALUMNO FICHAS |
| 7 AÑOS | MANUAL DEL TUTOR ANEXOS AL M. TUTOR MATERIAL ALUMNO | MANUAL DEL TUTOR ANEXOS M. DEL TUTOR MATERIAL DEL ALUMNO | PRESENTACION MANUAL DEL TUTOR ANEXOS MATERIAL DEL ALUMNO FICHAS | PRESENTACION MANUAL DEL TUTOR FICHAS MATERIAL DE ALUMNO FICHAS |



PROGRAMA EDUCACION INFANTIL
AUTORAS:
CARMEN CUETO CAÑAMERO
NATALIA ALVAREZ GARCÍA

2. Autoconcepto emocional: Primero se explica a los niños qué son las emociones. Posteriormente se lleva a cabo la lectura del cuento “Podede aprende las emociones” y se realizan unas preguntas para que identifiquen las emociones que aparecen en el cuento. Asimismo, se llevan a cabo otras tareas como colorear, reflejando con distintos colores las emociones de Podede o colocando pegatinas en distintas columnas. Se utilizan los juegos “¿Qué me emociona?”, “Las emociones en los demás” y “¿Qué le ocurre a Podede?” Los niños de 5 años pueden hinchar globos para, después, colorear la cara de Podede con distintas emociones; así como jugar a “las emociones buenas/malas”, donde distinguen las que son positivas y negativas.

3. Autoconcepto contextual: Es recomendable comenzar la sesión hablando con los niños sobre la importancia de la familia, amigos y escuela. Posteriormente se lee el cuento “Podede encuentra una familia y va a la escuela”. Después se pueden comentar impresiones y suscitar preguntas del tipo, ¿cómo se siente Podede en la escuela?; ¿cómo se siente con su nueva familia?; dejando a los niños contestar lo que les parezca pero guiándolos hacia la respuesta adecuada. Las actividades posteriores son para que el niño coloque a Podede en los diferentes contextos y juegue a través de representaciones, murales o clasificar cosas que hace en los distintos ambientes. Finalmente, se visiona el cuento del patito feo.

Módulo 2. Motivación, Atribución y expectativas

Se pretende que el niño conozca qué es la motivación y cómo influye en su vida. A los 3 años es un concepto difícil de asimilar, por lo que la sesión se centra en que el niño descubra qué es lo que le motiva a él (lo que le gusta hacer y lo que se le da bien). Según avanzamos en la edad se incluirán actividades más complejas. También trabajaremos las Atribuciones (¿Por qué ha pasado?) y las Expectativas (¿Qué creo yo que pasará?).

1. Motivación: Se habla con los niños acerca de ¿qué nos gusta hacer? y se lee el cuento “Podede se divierte en la escuela”. Se realizan ejercicios destinados a valorar distintas actividades, primero en función de si les gustan o no, y posteriormente en función de si se les dan bien o no, promoviendo la diferenciación entre ambos criterios. Los juegos a utilizar son: “El colegio, mi segundo hogar”, el cual trata de citar cosas positivas que tiene el colegio y “si hacemos las cosas bien”, para ir promoviendo la aceptación de los hechos que pueden no gustarnos. A partir de 4 años se puede incorporar el juego “algunas veces” en el que se tratan aquellas ocasiones en las que no tenemos ganas de trabajar. Con los niños de 5 también se juega a “cambiamos de roles”.

2. Atribución: Se comienza explicando que normalmente todo lo que nos ocurre tiene una razón y se recuerda el cuento “Podede se divierte en la escuela”. A continuación se hacen preguntas relacionadas con las atribuciones y actividades sobre otros videos visualizados como El patito feo. El juego “yo sé decir por qué” intenta que los niños ofrezcan causas para las ilustraciones que les muestran. Con los niños de 5 años también se juega a “completa la historia”.

3. Expectativas: La sesión comienza explicándoles a los niños que es importante que piensen en el futuro, aunque ellos no tienen aún el concepto real del tiempo y la continuidad. Las actividades son ¿Qué vas a hacer mañana? y “El tablón de las estaciones”. En el caso de los niños de 4 y 5 años también se utiliza el juego “qué quiero ser de mayor”. Para finalizar, leen el cuento “Pulgarcita”.

Módulo 3. Afrontamiento de Problemas y Toma de decisiones

Se pretende que los niños comiencen a reconocer los problemas y a familiarizarse con las fases del proceso de resolución de problemas. Se trabajan de forma específica las distintas fases: ¿Qué es un problema?, reconocer un problema, generar posibles soluciones, seleccionar la solución adecuada, probar la solución y valorar si el programa se ha resuelto eficazmente. Se comienza planteando a los niños el problema que tiene Podede: quiere seguir viviendo en la Tierra pero ¿Qué puede hacer con su nave espacial? Con la ayuda del profesor y de los niños, se le enseña a Podede qué es un problema y qué hay que hacer para resolverlo. En cada una de las fases es importante analizar las emociones de los niños, por ejemplo a través de fichas.

1. ¿Qué es un problema?: En la primera sesión se pretende que se familiaricen con el concepto de problema con el cuento “Podede tiene un problema”. A partir de él se hacen preguntas y se les ofrece una definición sencilla: “*un problema es una cosa nueva que te pasa y para la que no sabes la solución*”.

2. Identificar un problema: Se trabaja que los niños sepan reconocer un problema. Se puede comenzar recordando cuál era el problema de Podede. Hay que recalcar la importancia de identificar bien los problemas porque será más fácil resolverlos. Se propone que los niños coloreen un dibujo que ilustre el problema de Podede y los juegos “Podede nos pide ayuda” y “Tenemos un problema”, en los que los niños tienen que identificar el problema de una historia ficticia o de la vida cotidiana, respectivamente. Para los niños de 5 años también se puede realizar la actividad con un puzzle.

3. Generar soluciones: Es importante colocar las ilustraciones de sesiones anteriores para que sirvan de ayuda a la generación de respuestas. Después del cuento “Podede tiene un problema”, se comienza con la búsqueda de soluciones, fomentando la creatividad, la cantidad y la variedad, sin valorar las propuestas como correctas o incorrectas. Se recuerdan las situaciones problemáticas de la fase dos y se propone una tormenta de ideas. También se pueden pintar las alternativas en un dibujo y jugar a ¿Cómo podemos ayudar a Podede? Con los niños de 4 y 5 años se puede emplear el juego “¿Qué podemos hacer?, para que planteen alternativas a problemas de la clase.

4. Seleccionar una solución adecuada: Se recuerda el cuento de Podede y se reflexiona por qué eligieron esa solución y no otra. Es importante explicar a los niños que tienen que pensar en los motivos por los que creen que pueden funcionar y por qué no. En esta sesión regresan a los materiales de la sesión anterior y tratan de decidir cuál es la mejor solución, clasificándolas y coloreando la ficha correspondiente. También se realizan los juegos “Votaciones” y “¿Qué crees tú?”.

5. Probar la solución: Se evalúa si la solución escogida por Podede y sus amigos fue la mejor. Se explica que una vez que se escoge una solución hay que ponerla en práctica para ver si sirve. Se colorea a Podede poniendo en práctica la solución. Se realizará el juego “¿Funciona?” planteando casos reales de clase y recordando los conocimientos aprendidos.

6. Valorar si el problema se ha resuelto eficazmente: Se trata de ayudar y enseñar a los niños a valorar si el problema ha sido resuelto de forma efectiva y eficiente, y si no ha sido así mostrarles la importancia de buscar otras soluciones, repitiendo el proceso desde la fase de generación de alternativas. Se puede pintar la ficha de “Podede buscando una nueva solución”. En el caso de los niños de 4 años como actividad se puede plantear un puzzle. El juego “buscando alternativas” permite trabajar con las soluciones dadas en fases anteriores que no servían.

7. Resolvemos nuestro problema: En esta última fase se recuerda, a través de ilustraciones, todo el proceso que se ha seguido. Se puede pintar una ficha donde aparezcan todos los pasos y realizar los juegos “las bolitas desaparecidas”, “El encargado”, “Que hacemos con la nave” o visualizar “El jardinero y la familia”. Para los niños de 4 y 5 años, se puede realizar otra actividad ofreciéndoles los pasos que ha seguido Podede de forma desordenada y pedirles que los ordenen. Para ellos también se pueden incorporar más juegos: “vaya lío”, “llega la fiesta de...”, “¿Qué ha pasado?” y “Reciclando”.

Módulo 4. Habilidades sociales

Este módulo pretende que los niños empiecen a conocer su medio social, es decir, los ambientes más importantes en los que vive y que sean capaces de relacionarse correctamente con las personas. El objetivo principal es que los alumnos tomen conciencia de todas las personas que conocemos y como están clasificadas en nuestro entorno social (sobre todo la familia y los amigos). Para ello se presenta de nuevo a Podede, que está feliz en la Tierra, ya ha encontrado una familia y cada vez hace más amigos, Pero Podede es nuevo en esto, así que vamos a tener que ayudarle a comprender cómo funciona.

1. Las personas que conocemos: Esta sesión introduce el tema de las habilidades sociales. Se trata de que los niños de 3 y 4 años hablen acerca de las personas que conocen ellos y Podede y qué relación tienen con ellos. De esta manera toman conciencia de todas las personas que conocen y con las que interactúan, y son capaces de diferenciarlas en los ámbitos más generales. Se colocan las ilustraciones de Podede de forma visible: Podede en la familia, en clase, y en una situación en la calle. Se hace la ficha “¿A cuánta gente conocemos?” y el juego “¿Quién es quién?”, intentando reconocer el rol que se representa.

2. La familia: Se trabajan aspectos de quién es mi familia, cómo funciona, cómo me siento y los conflictos que hay en ella. Para introducir la sesión se relee el cuento “Podede encuentra una nueva familia” y se les hacen preguntas referidas al mismo. Posteriormente se trabaja sobre sus propias familias, haciéndoles ver que todas las familias son diferentes pero formadas por personas que les quieren. En el caso de los niños de 4 y 5 años se les puede pedir que hagan un dibujo de la familia de Podede y de la suya. Se complementa con la ficha “Podede con su familia” y se realiza el juego “¿Y ese quién es?”. Se pretende que tomen conciencia de la forma en que se relacionan con sus familias, qué cosas hacen o qué papeles representan cada uno. Los juegos “¿Cómo se siente X?” y “¿Cómo se sentiría Podede?” permiten trabajar los aspectos emocionales, comprendiendo aspectos de este módulo y recordando la sesión de autoconcepto emocional, limitándonos a emociones simples. Es importante, en la medida de lo posible, que los niños reflexionen sobre lo que hacen para dejar de estar enfadados o para que otros dejen de estarlo. Por último, aplicando el método de solución de problemas, se tratan los conflictos que aparecen en las familias. Se recuerdan las situaciones problemáticas del módulo anterior, tratando de que busquen soluciones. Colorean la ficha de “Podede tiene un conflicto en la familia” y también trabajan a través del juego “¿Cómo podemos ayudar?”

3. El colegio, los compañeros: Para introducir la sesión se relee el cuento “Podede empieza al colegio” y se les hacen preguntas relacionadas con el tema. En esta etapa los niños comparten mucho tiempo con sus pares y comienzan a desarrollar el concepto de amigo. Aunque en esta sesión, hablaremos también de las otras personas del entorno. En primer lugar, el objetivo es que los niños tomen conciencia de quienes son sus amigos y hacerles ver que es fácil hacer nuevos amigos. Podemos introducir la sesión hablando de Podede y sus amigos, para luego hablar con los niños sobre sus propias relaciones. Es importante hacerle ver que queremos a nuestros amigos por las cosas que les hacen especiales para nosotros. Se colorea la ficha “Podede con sus amigos” y se realizan los juegos “Juntos para siempre” y “Nuevos amigos” para mejorar las relaciones. Cuando los niños tienen 4 años se sustituye la opción de colorear la ficha por la de “dibujo a mis amigos” y “dibujo a Podede con sus amigos” así como se incorpora el juego “no tengo manos para tantos amigos”. En segundo lugar, se intenta que los niños comprendan e interioricen la importancia de relacionarse con los otros en base a ciertas reglas de cortesía. En el planeta de Podede todo el mundo era muy feliz porque tenían unas palabras mágicas que les ayudaban a llevarse bien los unos con los otros: perdón, por favor y gracias. Cuando Podede llegó a la tierra descubrió que aquí también existían las mismas palabras mágicas, pero muy poca gente las utilizaba y eso hacía que fuesen menos felices. Podede quiere que la gente de la Tierra sea feliz, y por eso pide que utilicemos más las palabras mágicas. Después se plantearán a los niños distintas situaciones y ellos dirán qué palabra mágica usarán y por qué. Se colorea la ficha “Situaciones en las que Podede utilice las palabras” y se realiza el juego “Usando las palabras mágicas”. En el caso de niños de 4 años se recorta la ficha, se coloca de forma visible en la clase y se modifica el juego, denominándose “¿Qué palabra mágica usaré?”, para que expliquen qué palabra mágica prefieren. Finalmente, se utiliza el afrontamiento de problemas para solucionar situaciones en las que Podede tuvo que enfrentarse a sus amigos. Se estimula a los niños a que compartan sus propios problemas. Se utilizan fichas y los juegos “Resolvemos nuestros problemas” y “El compañero de viaje”.

Programa de intervención en Personalidad Eficaz en primer ciclo de Educación Primaria

Este programa tiene la misma estructura y persigue objetivos similares a los presentados en el programa anterior aunque con una diferencia fundamental, el abandono de Podede. Se comienza presentando a los niños lo que es la personalidad eficaz y el programa. Los niños participan poniendo ejemplos de personajes con personalidad eficaz que conozcan.

Módulo 1. Autoconcepto y autoestima

1. Autoconcepto físico: Se lee el cuento “Doña Autoestima”, se realizan actividades como dibujarse a sí mismos y pintar de diferentes colores las partes que les gustan y las que no; describir; y realizar un test sobre autoestima. También juegos como “posibilidades del cuerpo”, “somos diferentes” y “la pelota positiva”.

2. Autoconcepto emocional: Se introduce la sesión con una charla sobre las emociones. Posteriormente se lee el cuento “Autoestima se emociona” y se realizan actividades de colorear caras de niños con distintas emociones, cortarlas y colocarlas en las columnas correspondientes y completar afirmaciones con la palabra adecuada. También

juegos como “¿qué me emociona?”, “Las emociones en los demás” y “control de las emociones malas”. Los niños de 7 años escriben una carta de emociones.

3. Autoconcepto contextual: Tras la introducción, se lee el cuento “Doña autoestima también está en el colegio” y “La princesa de las nieves”. Se realizan las actividades propuestas para los niveles de infantil.

Módulo 2. Motivación, Atribución y expectativas

1. Motivación: Primero se lee el cuento “Una niña llamada Motivación”, realizándose preguntas sobre el mismo. Las actividades son las mismas que las del apartado correspondiente en el programa de infantil.

2. Atribución: Se realiza una charla sobre el cuento de la princesa de las nieves y se colorea un dibujo del cuento. Se incorpora el juego “dibujo para superar la frustración”.

3. Expectativas: Se realiza la introducción al apartado y la actividad “Qué vas a hacer mañana”, de forma similar al programa de infantil. Además se propone el juego “¿Qué actividades realizarán en mi familia” tratando de que piensen qué hacen mientras ellos están en el colegio; y “Escribimos al futuro”. Para finalizar se ve la película “las flores de la pequeña Ida”.

Módulo 3. Afrontamiento de Problemas y Toma de decisiones

Se trabajan cada una de las fases mencionadas en el módulo 3 del programa de educación infantil con mismas actividades, pero tomando como referencia el cuento “Pablo tiene un problema” en vez de Podepe.

Módulo 4. Habilidades sociales

1. La comunicación: Se realiza una breve charla acerca de la comunicación y se proponen actividades como sopa de letras o el juego “¿Qué está mal? En el caso de los niños de 7 años también se utilizará el juego “El teléfono roto”. Este objetivo no estaba presente en educación infantil.

2. Las personas que conocemos: Se plantea la actividad “¿A cuánta gente conocemos?” y el juego “¿Quién es quién?”

3. La familia: A través del cuento “Pablo y su familia” y de nuevos juegos se trabaja quién es mi familia, cómo funciona, cómo me siento y los conflictos que se dan.

4. El colegio, los compañeros: Se lee el cuento “Doña Autoestima también está en el colegio” y se tratan los mismos apartados que en el programa de educación infantil.

Resultados

Se presentan los resultados de la encuesta realizada a profesores y familias de los alumnos de Educación Infantil (Tabla 1) y profesores, familias y alumnos de educación primaria (Tabla 2). Se acompañan las graficas correspondientes (Figuras 1-5). El contenido informativo gira en torno a los cinco puntos que se describen en la presentación de las ponencias del simposio.

Tabla 1. Resultados de la encuesta en Educación Infantil

| CONTENIDO INFORMATIVO | Profesores | | Familias | | |
|---------------------------------|------------|-----|----------|-----|-------|
| | N | % | N | % | |
| INFORMACION PREVIA DEL PROGRAMA | Escasa | 0 | 0 | 2 | 2,13 |
| | Media | 4 | 9,09 | 16 | 17,02 |
| | Alta | 40 | 90,91 | 76 | 80,85 |
| INTERES DEL PROGRAMA | Escasa | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Media | 7 | 15,91 | 0 | 0 |
| | Alta | 37 | 84,09 | 94 | 100 |
| SEGUIMIENTO PROGRAMA | Escasa | 0 | 0 | 1 | 1,06 |
| | Media | 5 | 11,36 | 5 | 5,32 |
| | Alta | 39 | 88,64 | 88 | 93,62 |
| INFORME FINAL RECIBIDO | Escasa | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Media | 5 | 11,36 | 2 | 2,13 |
| | Alta | 39 | 88,64 | 92 | 97,87 |
| VALORACION PROGRAMA EN GENERAL | Escasa | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Media | 4 | 9,09 | 8 | 8,51 |
| | Alta | 40 | 90,91 | 86 | 91,49 |
| NUMERO DE ENCUESTADOS | 44 | 100 | 94 | 100 | |

Figura 1. Profesorado E. Infantil

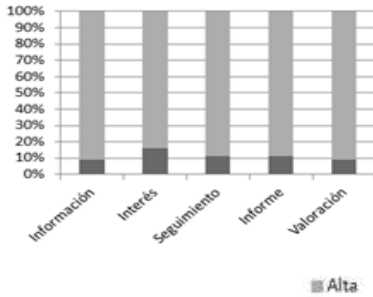


Figura 2. Familias E. Infantil

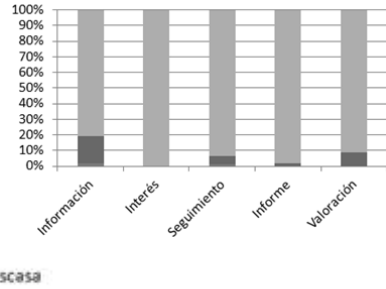


Tabla 2. Resultados de la encuesta en Educación Primaria

| CONTENIDO INFORMATIVO | | Alumnos | | Profesores | | Familias | |
|---------------------------------|--------|---------|-------|------------|-------|----------|-------|
| | | N | % | N | % | N | % |
| INFORMACION PREVIA DEL PROGRAMA | Escasa | 60 | 7,16 | 0 | 0 | 6 | 2,15 |
| | Media | 177 | 21,12 | 2 | 4,88 | 27 | 9,68 |
| | Alta | 601 | 71,72 | 39 | 95,12 | 246 | 88,17 |
| INTERES DEL PROGRAMA | Escasa | 66 | 7,87 | 0 | 0 | 2 | 0,72 |
| | Media | 172 | 20,53 | 2 | 4,88 | 6 | 2,15 |
| | Alta | 600 | 71,60 | 39 | 95,12 | 271 | 97,13 |
| SEGUIMIENTO PROGRAMA | Escasa | 62 | 7,40 | 2 | 4,88 | 6 | 2,15 |
| | Media | 281 | 33,53 | 9 | 21,95 | 43 | 15,42 |
| | Alta | 495 | 59,07 | 30 | 73,17 | 230 | 82,43 |
| INFORME FINAL RECIBIDO | Escasa | 50 | 5,96 | 0 | 0 | 2 | 0,72 |
| | Media | 115 | 13,72 | 2 | 4,88 | 6 | 2,15 |
| | Alta | 673 | 80,32 | 39 | 95,12 | 271 | 97,13 |
| VALORACION PROGRAMA EN GENERAL | Escasa | 13 | 1,55 | 0 | 0 | 4 | 1,43 |
| | Media | 127 | 15,15 | 3 | 7,32 | 9 | 3,22 |
| | Alta | 698 | 83,30 | 38 | 92,68 | 266 | 95,35 |
| NUMERO DE ENCUESTADOS | | 838 | 100 | 41 | 100 | 279 | 100 |

Figura 3. Profesorado E. Primaria

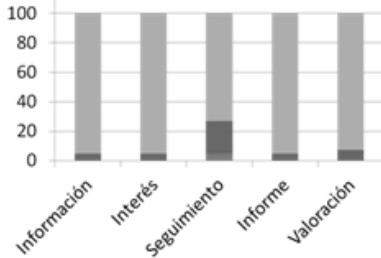


Figura 4. Familias E. Primaria

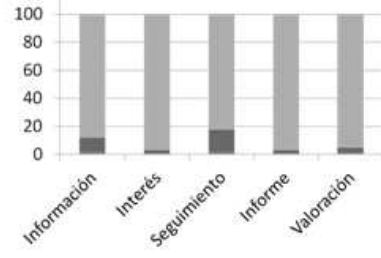
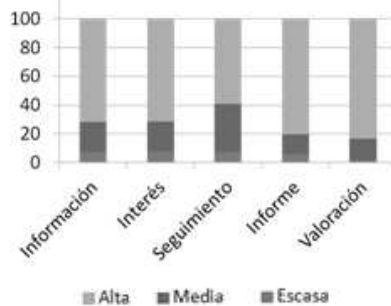


Figura 5. Alumnado E. Primaria



Los resultados han sido muy gratificantes para el equipo de investigación. El nivel de aceptación en profesores, familia y en su caso alumnos de educación primaria ha sido alto. En general se valoró de forma altamente positiva la secuencia de actuaciones llevada a término para la realización del programa a estos niveles educativos. Se destaca por otra parte que el nivel de aceptación, sensibilización con el tema en el profesorado ha sido alto, y de manera especial en los niveles de edad más bajos. Igualmente el grado de implicación y participación activa de las familias es sorprendentemente alto. Creemos que ha influido de forma altamente positiva las reuniones informativas previas que se han llevado a término y las reuniones de seguimiento y el informe final emitido.

Somos conscientes que estos niveles de aceptación recogidos empíricamente en modo alguno son equivalentes o transferibles al nivel de aprendizaje-mejora de cada una de las dimensiones entrenadas en los niños. Aunque se hace una encuesta inicial y una final valorando el estado de desarrollo de las diez dimensiones, no se ha hecho un control experimental y controlado de estas relaciones de casualidad. Simplemente y empíricamente se observa una acogida positiva del programa, un interés progresivo de profesores, padres y alumnos por su continuidad. Se cuenta con anécdotas narradas por profesores y padres en que los niños, en base a los entrenamientos realizados en clase se constituyen con frecuencia en jueces que censuran a sus mayores determinados comportamiento y respuestas que dan de forma habitual ante los problemas que surgen en la realidad cotidiana. Esto hace que los padres y profesores reclamen para ellos programas específicos de entrenamiento

El equipo de investigación GOYAD al que pertenecemos considera que el programa aquí desarrollado ha sido el que más tiempo ha demandado para su construcción, existiendo muchos borradores y ensayos previos por un lado y un contacto muy frecuente y altamente productivo en profesores de los niveles de educación infantil y primaria que junto con su experiencia y preparación docente se añade su paternidad y maternidad de niños de estas edades. Sin esta labor asesora ciertamente no habría sido posible el desarrollo completo del programa. Creemos necesario que este programa que se inicia en los cursos de infantil y primaria tenga su continuidad a lo largo de toda la escolaridad mediante entrenamiento progresivo en cada una de las dimensiones. Se observa que en niveles de educación infantil y primaria, sobre todo en el primer y segundo ciclo de ésta última prácticamente el programa está incorporado a los contenidos curriculares, al ser los mismos profesores que lo imparten los que están de forma permanente con ellos a lo largo de casi todo el horario escolar.

Referencias

Remitimos a las referencias de la presentación. Existe un CD interactivo a disposición del profesorado con acceso a todo lo relacionado con el programa.

Aprender a Desaprender

Elena Baixauli Gallego

Universidad de Valencia (España)

La educación, hoy en día, es una pieza clave para el cambio en nuestra sociedad. Bandura defendió en su Teoría Social Cognitiva (1982), el origen social de la acción y la influencia de los factores ambientales, personales y conductuales. Explicó los efectos de la exposición a la violencia, por mediación de lo que se denominó como hipótesis de transmisión intergeneracional, en el seno de una familia violenta (Carrasco y González, 2006). Padres agresivos suelen tener hijos agresivos, con comportamientos agresivos (Del Barrio y Roa, 2006).

Carrasco y González (2006), en su revisión histórica sobre el estudio de la agresión, expusieron como modelo explicativo de la agresión, desde la aproximación cognitiva, el Modelo de dinámica familiar. Desde este modelo, la familia constituye el primer contexto de socialización del niño, dónde aprenderá a interactuar con otras personas y adquirirá las conductas y patrones necesarios para acceder al mundo social. En el estudio de los hábitos de crianza, el Modelo de la Coerción de Patterson, manifiesta la importancia que tiene el uso de los patrones coercitivos de los cuidadores en la aparición de la conducta agresiva. El Modelo de desarrollo de la conducta agresiva de Olweus (1980), explica que la conducta agresiva, está causada por dos vías, una de ellas procede del temperamento difícil del niño y la otra del rechazo aparente hacia éste. Del estudio de los hábitos de crianza y los estilos educativos de los padres, se han relacionado las variables, rechazo de los padres, falta de apoyo, uso de estrategias punitivas en el control de la conducta del niño, con la conducta agresiva. Del Barrio y Roa (2006), en su exposición de los factores de riesgo más relevantes para la explicación de la agresión en niños y adolescentes, destacaron los factores familiares, como primer ámbito de la socialización infantil. La familia es trasmisora de las normas básicas de las conductas que resultan adecuadas para instalarse en el mundo eficazmente. La familia tiene tres funciones básicas: protección, alimentación y educación. Los niños con menor conducta agresiva, son los niños que reciben una educación basada en el diálogo y en la negociación. Los problemas de pareja afectan a la vida familiar a través de las interacciones, que se establecen entre los padres y los hijos. La falta de límites, expectativas inadecuadas de los padres en relación a sus hijos, son fuente de conflicto familiar. Según el criterio de estructura familiar, la familia monoparental, tiene mayor relación con la agresión.

Del Barrio y Roa (2006), consideraron como factores de protección de la conducta agresiva, centrar los esfuerzos en la educación, incrementar la convivencia entre padres y niños pequeños, fortalecer los lazos afectivos y la transmisión de valores de socialización en la primera etapa de la vida. El aprendizaje de la empatía, la generosidad o la autoestima, se consigue en el seno de la familia. La educación de la persona es tarea de los padres y no puede ser de ninguna manera delegada.

Paz y Carrasco (2006), presentaron las estrategias más utilizadas en el campo de la intervención del comportamiento agresivo. La Propuesta de Kazdin (2005), Programa de Entrenamiento para Padres (PMT), se basa en los principios del condicionamiento operante, cuyo objeto es la modificación de las interacciones padres-hijo en el hogar. El programa Parent-Child Interaction Therapy (PCIT) de Herschell, Calzada, Eyberg y McNeil (2002), tiene como objetivo mejorar la relación de apego entre padres e hijos y desarrollar habilidades de manejo parental. El Triple T-Positive Parenting Program (Sanders, Cann y Markie-Dadds, 2003) tiene por objeto tratar y prevenir los problemas conductuales, emocionales y del desarrollo, dirigido a padres de niños y adolescentes. El programa Terapia Familiar Funcional de Klein, Alexander y Parsons, (1977), se basa en la determinación de las fuentes más comunes de conflicto entre padres e hijos, mientras que la Terapia Familiar Prosocial (PTF) de Bechman y Vryan, (2000), se trata de una intervención desde el Modelo Sistémico de Terapia.

Afshan Siddiqui y Hildy Ross, en el año 2006, describieron la mediación, como un método de intervención de una tercera parte designada para fomentar la resolución cooperativa de conflictos entre personas, para que las personas encuentren ellas mismas la solución a sus problemas. Los investigadores examinaron los efectos a corto plazo de la utilización de la mediación, por las madres, para ayudar a los niños, entre los 5 y los 8 años, a resolver las controversias. El objetivo del estudio de Siddiqui y Ross (2006) fue investigar, si la mediación era un método eficaz y constructivo, para que los padres resolvieran los problemas entre sus hijos. Los investigadores se plantearon tres grandes grupos de preguntas. La primera se refirió a la conveniencia de la mediación como método principal de

resolución de conflictos: ¿los padres podían utilizar técnicas de mediación?. El segundo conjunto de cuestiones que se trataron fueron las respuestas de los niños ante la utilización de la mediación por sus padres: ¿cómo reaccionaban los niños al uso de procedimientos de mediación?, ¿los niños podían responder adecuadamente a la mediación?. El tercer grupo de preguntas, evaluó el impacto a corto plazo de la mediación: ¿podía la mediación aportar soluciones de tipo conciliador a los conflictos entre hermanos?, ¿se fortaleció a los niños a través de los procedimientos de mediación?. Con el entrenamiento, las madres pudieron utilizar estrategias de mediación, que favorecieron a las madres y a los hijos. Los niños experimentales respondieron adecuadamente a la mediación (en razonamiento, expresión de emociones y entendimiento de las motivaciones), frente a los niños del grupo control. La mediación entrenaba a los niños, especialmente a los más jóvenes, para resolver los problemas entre los hermanos. Aunque las preguntas de las consecuencias a largo plazo de la mediación siguen siendo objeto de investigación, el estudio de Siddiqui y Ross (2006), sugirió que la mediación podía ser una herramienta educativa de gran alcance, que promoviese la comprensión y solución de conflictos sociales productivos. El estudio de Zhou, Sandier, Millsap, Wolchik y Dawson-McClure (2008); sugirió que la calidad de las relaciones entre padres e hijos y la disciplina, son dos robustos predictores del ajuste en la infancia y la adolescencia. Los investigadores sugirieron la importancia de la contribución de la mediación para el funcionamiento familiar. Los conflictos familiares son un problema universal. La mayoría de los niños sufren o han sufrido a consecuencia de los problemas surgidos en el seno familiar. La mediación familiar se inició, en la segunda mitad de los años 70, en Estados Unidos y con el tiempo ha ido extendiéndose a otros países y a nuestro entorno (Baixauli, 2002). La mediación familiar parte de un presupuesto inicial: las familias tienen sus propios recursos para tomar sus propias decisiones (Bolaños, 1996). La Mediación es un proceso de resolución de problemas, de negociación, de transformación de las relaciones entre las personas, de educación, de transmisión de valores, permite obtener una visión positiva del conflicto. La Mediación Familiar favorece la comunicación entre las partes que están en conflicto (Baixauli, 2002).

Partiendo de los estudios anteriores, la presente investigación plantea los siguientes objetivos: Objetivo 1: realizar una descripción de las características del funcionamiento familiar de las personas que constituyen la muestra.

Objetivo 2: realizar una descripción de las áreas personal, social y escolar de los menores que constituyen la muestra. Objetivo 3: Determinar el efecto que, a nivel intrasujetos, tiene la aplicación versus no aplicación de nuestro programa de intervención psicológica (variable independiente) en los sujetos de la muestra, sobre las variables dependientes evaluadas. Objetivo 4: Determinar el efecto que, a nivel intersujetos, tiene la aplicación de nuestro programa de entrenamiento (variable independiente) en los sujetos de la muestra, en comparación con el grupo de control.

Método

Hipótesis

Hipótesis 1: las puntuaciones en Cohesión Familiar y Adaptación Familiar tanto en el CAF real como el CAF ideal, serán mayores después de haber recibido el tratamiento. Hipótesis segunda: será menor la diferencia entre la percepción real e ideal y mayor la satisfacción del sujeto con su familia, en el grupo experimental. Hipótesis tercera: cuanto menor sea la diferencia entre la percepción ideal pre-tratamiento y real post-tratamiento, mayor será el efecto que está teniendo el entrenamiento en el sujeto, pues sus metas ideales iniciales están más próximas a cómo percibe realmente a su familia en el segundo momento de evaluación. Hipótesis cuarta: los experimentales incrementarán significativamente sus habilidades comunicacionales. Hipótesis quinta: los hijos del grupo experimental reducirán sus conductas violentas.

Muestra

La muestra estuvo constituida por 69 sujetos, 64 casados, 1 divorciado, 1 separado, 1 soltero y 2 conviviendo en pareja, con una media de 1,70 hijos, siendo la edad más representativa de 8 años. Del conjunto de la muestra, 20 se asignaron al grupo experimental y 49 al grupo control. El 20,2% fueron varones y 79,8% mujeres, y el análisis de la chi cuadrado no indicó diferencias significativas en cuanto al género, $X^2(1, n=85) = 28,247, p > .001$. Los sujetos pertenecían a un ámbito socioeconómico y cultural medio-alto. El 58% tenía estudios universitarios, el 21,6% tenía estudios secundarios, el 12,5% estudios primarios, sin terminar los estudios primarios 8%. Después de seleccionar dos centros escolares, se realizó una reunión con el director del Colegio Sagrada Familia de Manises y el presidente del AMPA y con el Presidente del AMPA del Colegio San José de la Montaña de Cheste, los cuales decidieron participar en el estudio después de la presentación del proyecto. La decisión fue realizada con la aceptación de los padres. No hubo rechazo a la participación, la mortandad muestral fue de 17 personas.

Diseño y procedimiento

El estudio empleó un diseño de medidas repetidas pretest-intervención-postest con grupo de control. En la fase pretest, durante la primera sesión, se administraron dos instrumentos de evaluación para medir las variables dependientes. Los instrumentos aplicados a los sujetos experimentales y control fueron administrados por un psicólogo. Posteriormente, los sujetos experimentales realizaron el programa de entrenamiento que consistió en la realización de cinco sesiones, de una duración de dos horas cada una. La sesión cero consistió en la explicación del objetivo del programa. En la primera sesión se les entrenó en comunicación y escucha activa. En la segunda sesión se les entrenó en modificación de conducta infantil. En la tercera sesión se les entrenó en relajación, autocontrol y resiliencia. Durante la cuarta sesión se les enseñó las técnicas de resolución de conflictos y en la quinta sesión se les entrenó en mediación familiar. Al grupo de control, se les informó de la realización de un estudio sobre el funcionamiento familiar, por lo que se les entregó los cuestionarios en el centro, con lo que se evitó el efecto Hawthorne, ya que los de control recibieron otro tipo de instrucción y el mismo nivel de atención. En la fase postest, durante la última sesión, se administraron los mismos instrumentos que en la fase pretest para medir el cambio en las variables dependientes. La realización del estudio fue desempeñada por un psicólogo, especialista en mediación familiar.

Instrumentos

Escala CAF: Escala de Cohesión y Adaptación Familiar (Olson, Portner, y Lavee, 1985).

La "Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales III (FACES III) ha sido traducida, adaptada, validada y normalizada por la población española en 1995 por Polaino-Lorente y Martínez Cano del Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad de Navarra, dándole el nombre de Escala de Cohesión y Adaptación Familiar. La Escala de Cohesión y Adaptación Familiar (CAF) es la tercera versión que se ha realizado de las FACES, desarrolladas para evaluar dos dimensiones principales del "modelo circuplejo": la cohesión y la adaptabilidad familiar. El modelo circuplejo fue desarrollado por Olson y colaboradores (1985), a fin de articular mejor la teoría y la práctica de la terapia familiar y permite clasificar a las familias, según estas dimensiones, en 16 tipos muy específicos o según tres modelos más generales (equilibrado o normal, medio y extremo). En cada dimensión se supone que las formas equilibradas/normal y medias son las mejores para el óptimo funcionamiento familiar, mientras que los niveles extremos son, por lo general, los más problemáticos a largo plazo para la familia.

-La cohesión familiar: evalúa el grado de unión o separación entre cada miembro y el grupo familiar. Olson et al., en 1985 la definieron como: "el vínculo emocional que tienen entre sí los miembros de la familia". Esta dimensión es medida por la CAF por los factores 2 y 3.

-La adaptación familiar: tiene que ver con el grado en que el sistema familiar es flexible y capaz de adaptarse a los cambios provocados, bien por una situación concreta, bien por el desarrollo normal familiar a lo largo del ciclo vital. Olson et al. en 1985 la definieron como: "la habilidad de un sistema familiar o marital para cambiar su estructura de poder, los roles en la relación, las reglas en respuesta al estrés situacional y al desarrollo vital. Esta dimensión es medida por la CAF por los factores 4, 5 y 6.

-La comunicación familiar: será la tercera dimensión del modelo teórico y facilita el desplazamiento en las otras dos dimensiones, es decir, aumentar o disminuir los grados de cohesión o adaptación según las necesidades.

A partir de estos datos se definieron los siguientes 6 factores:

Factor 1 "Sobre los hijos": Hace referencia al papel e importancia que tienen los hijos en el concierto familiar.

Factor 2 "Sobre la unión como sentimiento": Hace referencia a la importancia que tiene para la familia el sentimiento de unión entre los familiares.

Factor 3 "Sobre el compromiso familiar": Hace referencia a la importancia que tiene la familia como apoyo y como ámbito común.

Factor 4 "Sobre la creatividad familiar": Hace referencia a las actividades familiares obligatorias y de ocio.

Factor 5 "Sobre la responsabilidad": Hace referencia al lugar de la responsabilidad.

Factor 6 "Sobre la adaptación a los problemas": Hace referencia al modo cómo se funciona en la familia. Una medida indirecta de satisfacción familiar que supone la diferencia obtenida a partir de la *resta de las puntuaciones de la Escala de Cohesión y Adaptación Familiar a nivel de percepción real, de las puntuaciones de la Escala de Cohesión y Adaptación Familiar a nivel de percepción ideal* (CAF real-ideal) en un mismo momento temporal, (ya que, cuanto menor sea la diferencia entre la percepción real e ideal, se supone que mayor será la satisfacción del sujeto con su familia). Una medida indirecta de consecución de las metas con la intervención que supone la diferencia obtenida a partir de la *resta de las puntuaciones de la Escala de Cohesión y Adaptación Familiar a nivel de percepción ideal en pretratamiento, de las puntuaciones de la Escala de Cohesión y Adaptación Familiar a nivel de percepción real en post-tratamiento*, (ya que, cuanto menor sea la diferencia entre la percepción ideal pretratamiento y real post-tratamiento, se supone que mayor será el efecto que está teniendo la terapia en el sujeto, pues sus metas

ideales iniciales están más próximas a cómo percibe realmente a su familia en el segundo momento de evaluación) (Perez, 2000).

Escala EACP: Escala de Áreas de Conductas-Problema, en el ámbito familiar (EACP-AF) y en el ámbito escolar (EACP-AE) (García Pérez y Magaña Lago, 2000).

La finalidad de esta escala es identificar la existencia de problemas en cuatro áreas del desarrollo infantil: ajuste social, rendimiento académico, atención y ansiedad. Está baremada para niños entre 4 y 12 años.

Las escalas que se evalúan constituyen un Informe de Conducta, realizado por las personas que conviven habitualmente con el niño: padres y profesores-tutores.

De acuerdo con el modelo Conceptual de Análisis del Desarrollo Personal y de Análisis del Retraso y Fracaso Escolar (García Pérez, 1999) se han seleccionado cinco áreas de máxima relevancia.

Área de adaptación o ajuste social: Esta escala detecta problemas de agresividad (21 elementos), excesos conductuales que constituyen comportamientos dirigidos a perjudicar, dañar o molestar a otros y problemas de retraimiento social (10 elementos), déficits conductuales que constituyen comportamientos de inhibición o aislamiento social.

Área de Rendimiento Escolar: Comportamientos que ponen de manifiesto progresos o retrasos en la adquisición de habilidades escolares básicas.

Área de atención-hiperactividad: Las ocho observaciones conductuales corresponden a los indicadores más frecuentes de los niños con Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad, que también pueden presentarse en casos de niños con estrés o inadecuado reforzamiento de estos comportamientos por sus padres o maestros.

Área de ansiedad: Seis observaciones que corresponden a indicadores de ansiedad. La frecuencia con que tales indicadores aparecen, permiten saber si es ansiedad crónica o temporal.

Los distintos elementos se han formulado de manera afirmativa y corresponden a observaciones conductuales claras. Como las escalas para padres y profesores contienen los mismos elementos o similares se puede obtener una información comparativa muy valiosa.

Se solicita a padres y maestros que informen de la frecuencia con que, a su juicio, muestra los comportamientos indicados en cada una de las Escalas. Se ofrecen cuatro opciones de respuesta. Se explica que su información nos ayudará a conocer mejor al niño y a tener información importante en el caso de dificultades de aprendizaje o de relación social.

Intervención o tratamiento

La aplicación del programa consistió en la realización de 5 sesiones mensuales, de dos horas de duración. Estas sesiones se realizaban en el mismo horario mensual, en el mismo espacio, salón de actos del colegio y fueron dirigidas por el psicólogo, organizándose siempre con el mismo procedimiento. En primer lugar se les explicaba las técnicas y en segundo lugar realizaban prácticas en parejas o en grupos. La sesión concluía con una breve fase de cierre. Las actividades del programa de intervención tenían como objetivo fomentar el uso de técnicas comunicacionales (exponer, escuchar, dialogar, negociar, tomar decisiones), técnicas de solución de conflictos (mediación familiar) y técnicas de expresión de emociones.

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran un impacto positivo del entrenamiento, ya que los sujetos experimentales mostraron significativamente: 1) una mejora en la comunicación familiar y 2) un cambio significativo en el funcionamiento de las áreas de agresividad, hiperactividad, ansiedad y retraimiento en el primer hijo, a favor de las hipótesis 4 y 5. Sin embargo, no se observó cambio a nivel de Cohesión familiar y Adaptación Familiar por lo que aquí el entrenamiento no obtuvo un resultado significativo, no cumpliéndose la Hipótesis 1.

Tampoco se ha cumplido la hipótesis dos debido a que no es menor la diferencia entre la percepción real e ideal y mayor la satisfacción del sujeto con su familia, en el grupo experimental. Estos datos confirmaron que el entrenamiento en habilidades de comunicación y mediación familiar promueve una comunicación efectiva, que favorece las relaciones en familia, verificando la hipótesis 4. Los resultados apuntaron en la misma dirección que los obtenidos en otros estudios que han sugerido los beneficios del entrenamiento en mediación familiar, para los miembros de las familias (Siddiqui et al, 2004; Zhou et al., 2008).

Se confirma la hipótesis 5, sugiriendo el impacto que pueden desempeñar estos programas sobre las familias e indirectamente sobre los hijos, convirtiéndose en una medida de control de la agresividad en la infancia, disminuyendo la psicopatología infantil relacionada con problemas familiares. La investigación realizada valida el

programa diseñado y aporta un instrumento de intervención psicológica para fomentar las relaciones familiares, donde existen problemas de comunicación y prevención de la agresividad.

Limitaciones

El presente trabajo refiere una serie de limitaciones, debido a la mortandad del grupo experimental, las conclusiones obtenidas se han de considerar con cautela, por lo que es necesario replicar el programa, con el objeto de verificar las hipótesis, ya que en esta ocasión el grupo control ha sido mayor que el grupo experimental.

Las limitaciones en el tiempo y la no participación directa de los menores, son dos variables a considerar de cara a la realización de la investigación, así como de la utilización de un instrumento de medida exclusivamente de la agresividad infantil.

Los pequeños cambios son indicadores de la importancia de trabajar con los padres, a la hora de modelar a los infantes y trabajar vías de reducción de la intrafamiliar.

Referencias

- Baixauli, E. (2002). La Mediación Familiar: un camino hacia la solución de conflictos. Artículo publicado en Internet.
- Bandura, A., (1982). Teoría del aprendizaje social, Espasa Calpe.
- Bolaños, J.L., (1996). Mediación Familiar: una forma diferente de entender la justicia. *Informació Psicològica*, nº 60, 23-25.
- Carrasco, M.A. y González, M.J., (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, Vol. 4, Nº 2, pp.7-38.
- Carrasco, M.A. y González, M.J., (2006). Evaluación de la conducta agresiva. *Acción Psicológica*, Vol. 4, Nº 2, pp.67-81.
- Del Barrio, V. y Roa, M.L., (2006). Factores de Riesgo y protección en agresión infantil. *Acción Psicológica*, Vol. 4, Nº 2, pp.39-65.
- García P. y Magaz L., (2000). EACP. Escala de áreas de Conductas- Problema. Manual de referencia. Vizcaya: Consultores en Ciencias Humanas, S.L.
- Olson, D., Portner, J., and Lavee, Y. (1985). *Family Inventories*. Minnesota: Family Social Science. University of Minnesota.
- Paz, M. y Carrasco, M.A., (2006): Intervención Psicológica en Agresión: técnicas, programas y prevención. *Acción Psicológica*, Vol. 4, Nº 2, pp.83-105.
- Perez Marin, M. (2000). *La familia del enfermo oncológico: un programa de intervención psicológica*. Tesis doctoral publicada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Siddiqui A. & Ross H. (2004): Mediation as a Method of Parent Intervention in Children's Disputes. *Journal of Family Psychology*, Vol.18, No.1, pp.147-159.
- Zhou Q., Sandier I.N., Millsap R.E., Wolchik S.A y Dawson-Mcclure S.R. (2008): Mother-Child Relationship Quality and Effective Discipline as Mediators of the 6-Year Effects of the New Beginnings Program for Children From Divorced Families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol. 76. No.4, pp.579-594.

Innovación en centros escolares en El Salvador: cambio de roles en la escuela e incidencia transformadora en el contexto

M^a Mercedes Blanchard Giménez y M^a Dolores Muzás Rubio
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Este trabajo forma parte de un proyecto AECID [D/026417/09 “*Preparación de agentes de Formación del profesorado...*”, (Disposición 708 del BOE núm. 14 de 2010), BOE del 16 de enero del 2010, por la que se conceden las ayudas para la realización de proyectos conjuntos de investigación], que se planteó con la finalidad de ofrecer formación al profesorado en ejercicio, de manera que se favoreciera el desarrollo de un profesional reflexivo, capaz de dar un nuevo impulso a su función docente, introduciendo la investigación-acción en su tarea diaria.

El proceso se inicia en 2009 con un grupo de 40 profesores procedentes de escuelas diversas y se continúa durante tres años más, trabajando con los claustros completos de 10 centros, siendo un total de 150 profesores. El equipo que asesora este proyecto fundamenta su acción en la reflexión crítica y el trabajo colaborativo, como base para la mejora de la práctica educativa.

La formación desarrollada con el profesorado se basa en la metodología de investigación-acción. Comienza con el análisis de la propia tarea del profesor en su aula, poniendo en diálogo teoría y práctica, reflexión y acción. A partir del análisis de las propias realidades, se provoca el aprendizaje de un modo de trabajo que llevará al profesorado a la mejora continua de su tarea docente.

Se trata finalmente de poder llegar a institucionalizar los procesos de innovación transformadora que se llevan a cabo en los diferentes centros educativos.

Primera parte: Marco teórico

1. *La investigación-acción como proceso para la innovación educativa*

Entendemos la metodología de Investigación-Acción (Elliot, 1990; Pérez Serrano, 1994; Imberón, y Alonso, 2002; Latorre, 2003; García Llamas, 2008; Río Sardonil, 2008) como agente y promotor de los cambios educativos desde dentro de la propia escuela, a través del desarrollo de una cultura institucional basada en la posibilidad de provocar cambios y transformar la realidad social.

Por otra parte, nos remite a un modelo de escuela en un constante proceso de renovación, de aprendizaje y de mejora e innovación, y a una concepción del proceso educativo, desde los paradigmas socio-crítico y de la complejidad, que da respuesta al contexto y al alumnado, donde la organización se desarrolla en un continuo proceso de aprendizaje.

Este proyecto está planteado de forma intencional, sistemática y como dice Murillo (2002) “porque hay un objetivo explícito de cambio, es necesaria una adecuada planificación en la que se define el proceso a seguir, las personas implicadas, las fases, el tiempo necesario y las dinámicas apropiadas para conseguirlo” (p.18).

Se plantea teniendo en cuenta las características de las innovaciones educativas:

- Se trata de introducir cambios positivos o mejoras dentro de los Centros.
- Su propósito es la de provocar cambios que proporcionan una mejora de la problemática, se realiza con unas características y recursos determinados.
- Dentro de un determinado contexto institucional o social y en un marco espacio-temporal y que afecta a factores implicados en los procesos educativos en sus contextos.
- Supone un proceso formativo que hace crecer personal e institucionalmente a todos los implicados.
- Supone considerar la formación y el cambio como un ingrediente del trabajo profesional ya que la innovación debe llegar a ser un mecanismo de autorregulación de la enseñanza y el motor del progreso profesional del profesorado, y este debe considerar la innovación como parte de su formación continua y de un proceso de investigación sobre su práctica (Cañal de León, 2002).
- Promueve cambios significativos para los profesionales ya que mejoran la situación anterior, son compatibles con las necesidades detectadas y con las aspiraciones y valores de los potenciales usuarios, tienen capacidad de contraste, son observables los resultados y poseen un bajo nivel de complejidad.

Su planteamiento y desarrollo responde a un modelo de “organizaciones que aprenden” en el que es la comunidad educativa la que va generando un movimiento de cambio de abajo-arriba (Muñoz-Repiso, 2004) que

permite tomar decisiones sobre lo que en cada momento se entiende como aprendizajes situados en un contexto concreto, (Lave y Wenger, 1990) capaces de desarrollar en el alumnado competencias interactivas y colaborativas.

Esta concepción impulsa la formación de un profesorado reflexivo, que cree en las posibilidades de la educación para provocar cambios y transformar la realidad social, investiga a partir de su propia práctica e impulsa el cambio, provocando procesos de análisis-formación-innovación-mejora, y comparte la experiencia educativa, desde planteamientos de investigación-acción.

2. El trabajo en equipo de los docentes

Según Blanchard y Muzás (2005) consideramos el trabajo en equipo del profesorado, no tanto como una estrategia sino como una condición, como el elemento previo sobre el que vamos a poder ir construyendo, porque en cualquiera de las realidades profesionales que se mueven en nuestra sociedad, desde un planteamiento de gestión del conocimiento, el trabajo en equipo es la base sobre la que se mueve todo el desarrollo, tanto de lo que se refiere a la elaboración como a los procesos de toma de decisiones.

El trabajo en equipo, el funcionamiento sistemático del Equipo Docente, el trabajo compartido entre equipos de distintos centros es, por tanto, condición indispensable. Sin embargo, esta condición puede que no exista de partida en la cultura de los docentes.

El funcionamiento como equipo es un punto de partida y punto de llegada. Es, en definitiva, un camino que se va haciendo, y para lo que es necesario que:

- Se esté en una disposición favorable para la realización de este camino
- Se pongan los medios necesarios desde la organización del centro.

La experiencia nos dice que este trabajo en equipo llega a producir una cultura que permite tomar decisiones de forma conjunta en aquellos aspectos que afectan a todos.

Consideramos, por ello, imprescindible que el trabajo en equipo sea asumido por el centro, por cada centro, buscando espacios y momentos para la coordinación.

En nuestro caso, para la incorporación al proyecto se pedía al profesorado participante, como punto de partida, un compromiso explícito de trabajo en equipo con otros profesionales.

3. El centro educativo, lugar para colaboración, la mejora y la innovación

Cuando este proceso formativo se realiza con 1 ó 2 profesionales de cada centro, que después deben volver a sus realidades para intentar un trabajo en equipo con sus compañeros, estos profesores deben comenzar por “convencer” a sus compañeros de que la experiencia formativa ha sido positiva, tienen que “contarles” lo que han vivido, y esta transmisión se hace ya transformada por los conocimientos y conceptos previos que cada uno tiene, lo que le aleja de los contenidos formativos originales.

Cuando es un claustro completo el que se forma, parte de otro momento del proceso: todos han escuchado lo mismo, se contrastan entre sí, ponen en común las distintas comprensiones, y pueden entrar ya en la tarea. Se encuentran más motivados y tienen menos miedos. No se encuentran “solos” haciendo y saben que habrá otro momento en el que la tarea será analizada por las personas que les asesoran.

Estamos hablando de la actitud reflexiva y activa de unos profesionales que trabajando juntos van a innovar, según explican Blanchard y Muzás (2005).

Podemos decir que la asesoría se plantea como una colaboración donde los profesionales del centro son los protagonistas principales. Y la ayuda se establece precisamente donde se sitúa la necesidad y haciendo un diálogo constante entre la realidad percibida, los marcos teóricos en donde se puede situar el cambio y los procesos a seguir, a modo de pasos que se apoyan unos en otros, y que son comprendidos y asumidos, sin saltos en el vacío que hagan perder la conexión con la realidad. Y obliga a pasar de trabajar solos, a coordinarnos y pensar con otros, o de trabajar “juntos”, a trabajar en equipo.

El trabajo se concibe siempre en equipo, buscando incidir en estructuras especialmente significativas:

- El equipo directivo es el que realiza el análisis de las necesidades con el profesorado del centro, y es responsable último de las acciones que se llevan a cabo.
- El profesorado, que debe hacer su propia definición de las necesidades y su compromiso con el proceso, desde los distintos equipos en que está organizado...
- En algunos casos, es importante constituir un equipo dinamizador de la innovación compuesto por: el equipo directivo, los coordinadores de los equipos de Ciclo, la persona que sirve de enlace y quien asesora, de manera que haga más rápida y fluida la comunicación y desarrollo del proceso.
- Las reuniones con el equipo directivo y coordinadores de los programas, permiten a lo largo del proceso, realizar el diseño de la experiencia, volver sobre el trabajo que se va realizando, reflexionando

sobre el propio proceso. Se provoca la reflexión más allá de lo que está sucediendo, se analizan dificultades y posibilidades, se formulan los apoyos que se van necesitando en el camino, etc.

- Las reuniones con los equipos de profesores son los momentos de encuentro para la puesta en común, la iluminación, profundización y toma de decisiones. Esta acción que pone en diálogo a todos los componentes de la organización hace posible el análisis y la reflexión compartida de sus prácticas en el aula, situación que favorece el enriquecimiento mutuo y la creación de redes de comunicación entre toda la comunidad educativa.

4. *El papel del asesor/a-formador o coaching colaborativo*

Concebimos el papel del asesor/a como aquel que:

1.- promueve condiciones organizativas tales como el trabajo en equipo, planes de mejora, autoevaluación institucional, etc., que permitan desarrollar el planteamiento de reflexión e innovación.

2.- permite la crítica del conocimiento, su reconstrucción e interpretación por parte de los miembros y de la organización

3.- ejerce un papel de facilitador del proceso

4.- actúa como agente que impulsa y favorece el cambio.

Según Antúnez Marcos (en Monereo y Solé, 1996). “la identificación con un rol propio de “experto infalible” que contempla a distancia la problemática institucional asociándola a “problemas que tienen los profesores” deja paso a conductas que suponen implicación personal activa en la resolución de aquellos problemas así como el trabajo en equipo con los profesores y profesoras mediante la colaboración, la ausencia de “jerarquías” y el énfasis, en suma, por la evaluación formativa interna, deberían ser las pautas que orientasen cualquier actuación” (p. 6).

El propio asesoramiento/formación es concebido como un proceso de aprendizaje colectivo. Se trata, como diría Senge (1998), de un esfuerzo sostenido, nunca de algo puntual, lo que implica la presencia de agentes de apoyo interno y externo (Domingo Segovia, 2000).

Este asesor/a colaborativo/a, como facilitador del proceso de aprendizaje de la organización, incide en aquellas condiciones y estructuras que favorecen un trabajo conjunto, prácticas compartidas, reflexión, liderazgo compartido. Promueve el trabajo reflexivo y el intercambio de conocimiento entre los miembros, de forma que se va elaborando y formulando la cultura de la organización. Crea un clima de cercanía y de respeto, de búsqueda conjunta, que hace que el profesorado rebaje la tensión, no se sienta controlado ni juzgado y, por tanto, comparta su trabajo, sus estrategias, sus dudas con naturalidad.

Este asesoramiento en colaboración se denomina también *coaching*, como explica Rodríguez Marcos et al. (2009) “En formación del profesorado, el *coaching* define una relación colaborativa para ayudar a los docentes a realizar aprendizaje profesional en el puesto de trabajo, mejorando su práctica real en su aula y centro” (p. 359).

En este asesoramiento se cuenta, como no puede ser de otra manera, y atendiendo a las características descritas más arriba, a unos principios de intervención que ayudan al asesor (coach) a ubicar los problemas y a concretar responsabilidades y tareas por parte de los profesionales implicados.

En todo este entramado, la tarea del asesor/a se centra fundamentalmente en:

- Partir del trabajo que los profesores tienen entre manos para iluminarlo y analizarlo, etc
- Clarificar, concretar necesidades.
- Cuestionamiento sobre la práctica y sobre los planteamientos de fondo que explicitan los profesores
- Ofertar instrumentos concretos que ayuden a realizar el proceso.
- Contextualizar las necesidades y concretar las experiencias educativas que el profesorado decida llevar a cabo.
- Ser referencia constante a lo largo del proceso, con determinación de momentos concretos de encuentro y trabajo con equipos directivos y enlaces y con el resto del profesorado.

Segunda parte. La experiencia innovadora

La experiencia se lleva a cabo siguiendo unos pasos que se apoyan unos en otros. Se trata de un auténtico proceso de construcción donde se mide cuidadosamente con qué se cuenta, qué se necesita.

1. *Metodología*

La experiencia innovadora surgió de los diálogos que se establecieron con responsables del Ministerio de Educación de El Salvador, y después de un año de sondeos y conocimiento “in situ” de la realidad educativa, en donde se pudo percibir que el profesorado se movía en un paradigma de transmisión para responder a los requerimientos curriculares. A partir de ahí se identificó la necesidad de vincular, los aprendizajes escolares y el currículo diseñado oficialmente, con la vida.

Pero, ¿cómo intervenir de manera que se respetaran las características propias de su cultura y cómo hacer para que el profesorado sintiera como suyos los aprendizajes que iba incorporando? ¿Qué tipo de estrategia podía ayudar a esta vinculación de los contenidos escolares con las necesidades, intereses y realidades de la vida? ¿Cómo hacer para que el profesorado cambiara su modo de trabajo en el que predominaba la transmisión, a un paradigma centrado en el aprendizaje del alumno, su diversidad, sus intereses, el desarrollo de sus capacidades.

La experiencia de trabajo en la formación continua del profesorado hizo que planteáramos como objetivos fundamentales de la experiencia innovadora:

1.- Realizar un diagnóstico para conocer el punto de partida de los profesores a través de la descripción de su modo de trabajo habitual en el aula.

2.- Utilizar la metodología de investigación-acción para realizar con el profesorado el proceso de cambio.

3.- Formar al profesorado en estrategias que fomenten la implicación activa del alumnado: el aprendizaje colaborativo, la investigación, la utilización de las TIC, y, aglutinándolas todas, la metodología de los Proyectos Integrados.

4.- Favorecer el trabajo en equipo del profesorado.

El proceso con cada grupo de profesores se lleva a cabo en varias fases:

1ª fase: de diagnóstico y formación.

2ª fase de elaboración de instrumentos, en nuestro caso de Proyectos Integrados para experimentar y llevar a cabo en el aula.

3ª fase: puesta en común, análisis de la experiencia vivida por los profesores. Introducción de nuevas estrategias teórico-prácticas.

Y comienza de nuevo el proceso que nos llevará a la elaboración de nuevos Proyectos Integrados.

El trabajo desarrollado se fundamenta en la reflexión crítica y la acción colaborativa, base para la mejora de la práctica educativa.

Se basa en el método de investigación-acción poniendo en diálogo teoría y práctica, reflexión y compromiso, facilitando la identificación del modo de trabajo de cada profesor en el aula y los cambios que se van produciendo.

Técnicas e Instrumentos elaborados

Los instrumentos utilizados han favorecido la reflexión individual y colectiva del profesorado. Señalamos entre los más significativos los siguientes:

Relato comunicativo:

Se parte de un guion que recoge el modo de trabajo del profesor en el aula. Se busca obtener una narración reflexionada en torno al trabajo con los alumnos, en el día a día, describiendo las estrategias utilizadas.

Cuestionarios de autoevaluación:

Recogen situaciones vividas, estrategias utilizadas, cambios detectados por el propio profesor en su modo de trabajo.

Reuniones de debate por ciclos y etapas:

Se establece como el lugar ordinario para la reflexión y el debate sobre modo de trabajo en el aula, la búsqueda conjunta de estrategias y la toma de decisiones respecto a dichas estrategias.

Reuniones con los equipos directivos y comisiones:

Se realizan observaciones en los distintos ámbitos/órganos del centro, relacionadas con las cuestiones clave, en coherencia con el marco teórico y los objetivos.

La perspectiva comunicativa exige el establecimiento de un diálogo previo a la observación, para poner en común los objetivos de la misma. Igualmente, un diálogo posterior, para validar los resultados obtenidos.

Diario de investigación:

El diario de investigación, donde se recoge información pertinente y actividades ordinarias. Constituye un soporte en el que se valora la oportunidad, pertinencia y el desarrollo de las otras técnicas empleadas (Tójar Hurtado, 2006).

2. Proceso de la experiencia

El proceso comienza valorando lo que el profesorado sabe y lleva a cabo en las aulas pues solo así podremos identificar sus capacidades y posibilidades para apoyarnos en ellas e introducir los cambios necesarios.

En primer lugar se identifica lo que tienen y en segundo lugar se establece un diálogo desde lo que el profesor maneja ya y con lo que se siente seguro.

La estrategia que se utiliza para el trabajo es la del grupo cooperativo, con sus tres elementos: reflexión individual, diálogo/debate en pequeños grupos y puesta en común con el grupo completo. Dentro de un clima de diálogo y respeto, en el que se escucha todo y somos capaces de pedir y dar razones de aquello que se realiza.

Con el fin de que la formación que se va a llevar a cabo con el profesorado sea significativa, se sitúa en su zona de desarrollo próximo (Vygotsky 1998), y tenga que ver con las exigencias a las que debe dar respuesta cada día en el aula, se establece un clima de diálogo con el siguiente proceso:

1º.- Relato de lo que cada profesor hace en su aula, a partir de un instrumento elaborado para ello (Relato comunicativo). De esta manera el profesor entiende que lo que hace es valorado y se sitúa en un diálogo con su propia práctica. Se trabaja a través de un guion que recoge el modo de trabajo del profesor en el aula. Las preguntas del guion buscan la reflexión del profesorado. Se busca obtener una narración reflexionada en torno al trabajo con los alumnos, en el día a día, describiendo las estrategias que se utilizan.

2º.- Puesta en común del relato que cada uno ha realizado de forma individual. Esta descripción se pone posteriormente en común con el resto de los participantes, en la medida en que cada uno lo desee, de manera que se cree un espacio en donde se comprenda que todos van a aprender de todos. Se trata de poner de relieve las diferencias en los modos de hacer y provocar el diálogo entre ellos sobre su propia práctica, creando un clima de respeto, escucha y enriquecimiento mutuo ante las diferencias que van apareciendo.

3º.- Ofrecer unas claves que intencionalmente se sitúan en un modelo de interacción, de enseñanza-aprendizaje, donde el profesor es mediador y el alumno es sujeto activo, protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Se trata de poner en diálogo estas claves con la práctica que los profesores han descrito y señalar las diferencias, descubriendo los cambios que supone el nuevo planteamiento.

3. El diseño y desarrollo de la formación

La experiencia formativa se plantea teniendo en cuenta el siguiente principio: es necesario provocar la vivencia y la experiencia de aquello que queremos que el profesorado aprenda, para que pueda convertirlo posteriormente en innovación. Esto supone que los modos y estrategias utilizadas en el desarrollo de la formación provocarán una vivencia activa, un trabajo en grupo cooperativo, en definitiva pondrán al profesor a ser protagonista del aprendizaje que se le brinda.

Entendemos esta formación como un permanente diálogo entre la teoría y la práctica, los planteamientos que están en la base y las estrategias ofrecidas que hagan posible las nuevas experiencias didácticas.

Durante el proceso de formación con el profesorado, se experimentan paso por paso, aquellas estrategias que luego probablemente diseñarán para su aula. En este caso la herramienta que se ofreció como provocadora de cambios dentro del aula: en el rol del profesor, en el rol del alumno, en el modo de trabajo, en la finalidad de compromiso social, fue la de los Proyectos Integrados.

Se realizó la simulación de la elaboración de proyectos semejantes a los que después pudieran construirse en el aula.

Aquí surgen las primeras resistencias en el profesorado, ya que está acostumbrado a organizar sus clases, a partir de una planificación inspirada únicamente en lo establecido por el currículo. Sin embargo, conforme va avanzando el proceso, el profesor va comprendiendo que es posible integrar los contenidos curriculares, dentro de los intereses de los alumnos.

Este modo de trabajo sitúa la planificación de la enseñanza a partir de los intereses y motivaciones de los alumnos y de su aprendizaje.

4. La elaboración y experimentación de Proyectos Integrados

Una vez terminada la fase intensiva de formación, el profesorado diseña el proceso a seguir para la introducción de los Proyectos Integrados como estrategia de aprendizaje en su aula.

Este proceso es acompañado por los asesores/formadores a través de una plataforma virtual y en distintos encuentros presenciales a lo largo de los cuatro años que dura el proceso formativo.

Realizada la motivación y explicación de esta estrategia dentro de su práctica docente el profesor realiza de forma individual o en equipo con otros profesores el desarrollo de los Proyectos integrados dentro de su aula.

De los 150 profesores participantes en la experiencia de formación se han elaborado numerosos proyectos tales como:

- "De la locura a la esperanza"
- "¿Qué relación hay entre el magentismo y la electricidad?: Las Placas solares".
- "Green Pharmacy"
- "Salvemos el Ocotillo".

Y un número de proyectos que va creciendo cada año con consecuencias importantes de implicación de los centros educativos, en comunidades y en contextos cercanos. Un denominador común en todos ellos ha sido traducir el aprendizaje en productos ligados a la vida personal y de la comunidad: la elaboración de la placa solar con una inmediata utilidad, las plantas medicinales, la negociación de un espacio de naturaleza para la comunidad, el acercamiento de posturas entre vecinos por el diálogo sobre la experiencia de la guerra; todo ello ha permitido que el alumno pueda ver, tocar, experimentar que el aprendizaje es algo vivo que tiene consecuencias para la vida de cada día.

5. Reflexión y evaluación de la experiencia

Como corresponde al proceso de investigación–acción que estamos realizando, la evaluación y seguimiento están planteados en diferentes momentos y de forma continua y sistemática: al comienzo de la etapa formativa (evaluación inicial), al final de cada encuentro de formación y durante el proceso realizado (evaluación de proceso), a propósito de los instrumentos elaborados y de los Proyectos Integrados llevados a cabo.

Pero cuando nos referimos a este momento, de lo que estamos hablando es de la siguiente fase de la espiral de la investigación – acción, en donde la reflexión sobre los instrumentos elaborados nos lleva a una nueva formación y a su vez a una reelaboración de los instrumentos, introduciendo aquellas mejoras que hacen que la experiencia sea más coherente con el nuevo modelo educativo. Estamos hablando de un proceso que nunca acaba y que sitúa al profesorado en constante innovación.

A modo de conclusión

Referidas al modo de intervención:

- El modo de asesoramiento en donde se tiene en cuenta las experiencias del profesorado, ha sido percibido por los profesores participantes como un modo de intervención respetuosa y potenciadora de sus capacidades y de sus posibilidades.
- La estrategia interactiva empleada ha favorecido que todos hayan sentido que no había uno que sabía y otros que aprendían, sino que el aprendizaje se daba en todas las direcciones y todos se sentían llamados a aportar.
- Más del 80% reconoce que el proceso vivido ha supuesto un aprendizaje muy significativo, expresado en estos términos: “Mucho de lo que soy como profesor se lo debo a ustedes...” “He aprendido a tener una visión diferente de lo que es enseñar...”

Referidas a la experiencia con la metodología de Proyectos Integrados:

- Son muchas las experiencias que nos hablan de que en los centros educativos donde se lleva a cabo esta metodología de Proyectos Integrados entra la vida, se tiene sensibilidad para cuidar a nuestro Planeta, se dedican a enseñar lo que verdaderamente importa a los alumnos. Esto hace que estos estudiantes comprendan mejor sus raíces, descubran las potencialidades y las necesidades de su país y en consecuencia valoren y amen a su país y puedan ser unos ciudadanos responsables porque van creciendo con estos conocimientos.
- Los proyectos llevados a cabo por unos y otros sitúan el aprendizaje en la dirección del interés del niño por aprender y por valorar y apreciar los valores y riquezas de sí mismos y de los otros, de sus entornos, de sus paisajes, del mundo global.
- La experiencia con esta estrategia se posibilita el compromiso de la comunidad educativa con el contexto cercano, con la respuesta a sus necesidades y con la formación de un ciudadano responsable.

Referidas al cambio de paradigma:

- La propia metodología de Proyectos Integrados dirige la atención a los intereses del alumno, a su aprendizaje, a la diversidad de capacidades y motivaciones ya que el alumno se convierte en el primer referente
- Este modo de trabajo en el aula, siempre que se respeten las condiciones exigidas por esta metodología, sitúa al alumno como investigador y constructor de su propio aprendizaje, y al profesor como mediador.
- Se ha podido constatar en las sesiones de evaluación desarrolladas, que este modo de trabajo ha producido cambios significativos en las aulas.
- La formación llevada a cabo con el profesorado ha supuesto para el planteamiento educativo del país abrir una vía de innovación educativa a partir del análisis de la propia realidad y dando respuesta a las necesidades del contexto.

- Los efectos de este modo trabajo han llevado al Ministerio de Educación a implementar medidas para hacer extensiva la formación a todos aquellos profesores que quieran implementar estas innovaciones en su práctica y ha favorecido despertar el interés del profesorado por una formación continua.

Referencias

- Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. (2ª ed. 2009) Madrid: Narcea.
- Cañal De León, P. (2002) *La Innovación Educativa*. Tres Cantos, Madrid: Akal.
- Elliott, J. (1990). *Investigación – acción en educación*. Madrid: Morata.
- García Llamas, J.L. (2008) Aulas inclusivas. *Revista: Bordon*. 60 (4). págs: 89-105.
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (9ª reimp. 2009). Barcelona: Graó.
- Lave, J. y Wenger, E. (1990). *Aprendizaje situado*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico*. Madrid: Alianza.
- Muñoz Repiso, M. (2004). El futuro de la mejora de la Escuela en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 72-75.
- Murillo, J. y Muñoz Repiso, M. (2002). *La mejora de la escuela*. Barcelona: Octaedro y CIDE
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Río Sardonil, D. (2008). *Métodos de investigación en educación*. Madrid: UNED
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, R.M., Aranda, R., Blanchard, M. et al. (2009). Coaching reflexivo entre iguales en el prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379. (en proceso de publicación).
- Segovia, J.D. (2000) ¿Qué asesoramiento para una organización que aprende?. En *III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos*. ICE Deusto.
- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina*. Barcelona: Granica.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vygostky, L.S. (1998) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Mexico: Editorial Crítica.

A convivir aprendemos conjuntamente

Natalia Bodner Papo

Escola Bressol (España)

En los diferentes momentos de la historia, los jardines de infantes han contado con mayor o menor concurrencia, valoración, profesionalización, etc. Cuando hablamos de “jardines de infancia” nos referimos la etapa educativa que va de 0 a los 3 años. Su valoración como centro educativo o meramente asistencial, ha ido variando según las necesidades, creencias, expectativas de la sociedad. Mientras que en un tiempo la crianza de los bebés e infantes quedaba ceñida al ámbito familiar, las circunstancias sociales, las exigencias del mercado laboral y los cambios en las concepciones sobre las necesidades de los niños y niñas, han ido popularizando la asistencia de los más pequeños a una institución educativa.

A partir de aquí nos vamos a centrar en plantear la necesidad y posibilidad de promover un clima relacional positivo y promotor de una convivencia respetuosa y propiciadora de un desarrollo integral de los niños y niñas, sus familias y el equipo docente en esta etapa.

Trabajar con esta franja etaria exige tener en cuenta sus cambiantes características. Los cambios y transformaciones que ocurren en estos primeros años han sido descritos desde muy diversos puntos de vista, habiendo una amplísima bibliografía desde los diferentes ámbitos. Así mismo, a la etapa desde los 0 a los 3 años se le ha otorgado una importancia fundamental en el desarrollo a partir de los estudios desde la psicología, la educación, etc., desde hace mucho tiempo, y muy insistentemente desde que las neurociencias han logrado un desarrollo tecnológico y experimental que evidencia su envergadura. Y se sigue diciendo que aún estamos en los principios del conocimiento.

Las diferentes corrientes neuropsicológicas destacan la relevancia de los primeros años para el desarrollo de las funciones superiores y aprendizajes ulteriores.

Así también, a nivel emocional y social podemos plantear como el cúmulo de experiencias de los primeros años genera un entramado referencial en relación al vivir en comunidad, en contacto amoroso o no, al establecimiento de vínculos y lazos afectivos con los actores cercanos, que marcarán, pautarán y posibilitarán una manera de convivir.

El jardín de infantes es generalmente el primer ámbito no familiar en el que se inserta el niño o la niña y la familia como tal. Un segundo espacio en su largo proceso de socialización. En este sentido, podemos plantear que la familia, en este nuevo contacto con la escuela, pone en evidencia la manera de educar, los estilos de vida y educativos familiares, privados, siendo gestionados en un ámbito público, en términos de “visible”.

Por las características propias de los infantes, por su inherente dependencia de los adultos de su entorno, es fundamental construir un marco común, un proyecto educativo compartido, entre la familia y la escuela (jardín de infancia). Este proyecto común se basa en una comunicación fluida, en un espacio transparente y abierto a intercambios, y muy especialmente, por el respeto a los modelos familiares de crianza y ritmos personales.

En el jardín de infantes en el que trabajo, EBM Cavall Fort, a partir del cual vengo a contar la experiencia, se generó desde el equipo docente un proyecto para mejorar la convivencia en la institución educativa a nivel de niños, niñas, familias, equipo docente y no docente. Entre otras cosas, se propuso una entrada paulatina, tanto en el período de adaptación como durante todo el curso, pudiendo las familias entrar a las aulas y quedarse el tiempo que les fuera necesario. De esta manera se ha ido promocionando, poco a poco, entre las maestras, las familias y los infantes, el lazo fundamental para poder construir este clima relacional indispensable para suscitar la confianza.

La manera en que se plantee el proyecto educativo en esta etapa puede potenciar o inhibir el encuentro y diálogo sobre los modelos educativos y de convivencia en la vida cotidiana escolar.

El hecho de posibilitar la presencia cercana es indudablemente un privilegio único en todo el sistema educativo. Las familias se acercan día a día, a traerlos, a buscarlos. Si tomamos en cuenta que la presencia de las familias (entendidos como adultos referentes: madre, padre, canguro, abuelos, etc.) es, aunque sea físicamente real, por las características propias del alumnado, que no se desplaza por la ciudad, que depende de ser llevado o traído, sería hasta “necio” no aprovechar la posibilidad de trabajar conjuntamente.

Concretamente, este proyecto se planteó en la escuela para acercar y acercarnos a las familias, conocernos mutuamente, teniendo en cuenta como eje principal, que solamente a través del encuentro y del diálogo, se construyen lazos de confianza esenciales para cuidar, proteger, sostener, acompañar, educar a un infante.

El plan implica una serie de encuentros, desde la primera reunión grupal con “familias nuevas” en julio. La primer entrevista individual antes de comenzar el curso (en setiembre) que se propone con el niño o niña presentes, para que vean el lugar, que conozcan las personas. Una segunda reunión grupal previa al comienzo de las clases para explicar el funcionamiento de la escuela en términos generales, materiales, y muy especialmente para que las familias hagan sus planteos para poder acordar conjuntamente, cómo llevar a cabo el período de adaptación.

Otro ítem del proyecto es la entrada paulatina, con un horario de entrada de 8 a 10, siendo las familias las que acompañan a los pequeños a sus respectivas clases.

En cada clase, además del mobiliario y las propuestas de juego para los niños y niñas, hay un sofá para que los adultos puedan sentarse cómodamente, y una cafetera. Cada mañana se invita a los padres, madres, abuelos, canguros a tomar un café, a compartir ese rato de la entrada, de llegada, de una manera distendida. Los ratos de la entrada en los que los niños y niñas con sus papás o mamás y/o hermanos llegan a la clase y comparten ese lapso de tiempo, son fundamentales para que esa transición entre el espacio familiar y el escolar sea tranquila y respetuosa. A veces coinciden familias, pueden tomarse un café, y en ese encuentro se vinculan con otros niños, se plantean preguntas, comentarios, tanto a las maestras como a las otras familias. Poco a poco se va tejiendo un entramado de confianza por compartir el día a día, la llegada, la despedida. Se visualiza la diversidad de actitudes, de modos, de costumbres...

Permitir que las familias entren en las clases, que se sientan parte de la escuela, que vean directamente cómo se trabaja, es un pilar fundamental del proyecto. Abrir las puertas, implica transparencia y seguridad del equipo de toda la escuela.

El proyecto potencia, visibiliza y se enmarca todo el quehacer en la escuela como un acto educativo. Toda acción es educativa en sí misma teniendo en cuenta su intencionalidad y su objetivo.

Llegados a este punto, tenemos una comunidad educativa en la que se genera un clima relacional determinado y a la vez, cambiante.

Entendemos como clima relacional “al ambiente que reina en las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa en su dimensión socioafectiva, dependiendo de la bondad de los contactos interpersonales, del respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa y del apoyo mutuo prestado (comunicación).” (Carmona y otros).

Desde nuestra práctica y experiencia, podemos afirmar que el clima relacional óptimo se fortalece con lo cotidiano. Y lo cotidiano, implica la convivencia respetuosa. La tolerancia de las diferencias. La confianza de pertenecer a un colectivo dialogante.

La comunicación, el respeto, la confianza, son aspectos primordiales para la reflexión conjunta, la construcción de un marco educativo común, un posicionamiento ético y político para una convivencia saludable, potenciadora de habilidades y respetuosa de los derechos de los infantes.

Retomando la práctica en el jardín de infantes, el encuentro se establece desde el primer momento, pero la convivencia y la confianza habrá que labrarlas diariamente.

Desde los más pequeños que entran con 4 meses hasta los mayores que cumplen 3 años antes de marchar, la escuela es un espacio en el cuál se traen, se comparten, se perciben, las ansiedades más primarias... tanto de los infantes como de los padres y madres. Las emociones más primarias. Recibimos a un bebé o a una niña, que viene de su casa con una manera de estar, de ser cuidada. Es imprescindible que esa información sea compartida. La relación familia-escuela tiene que ser verdaderamente estrecha. No con la idea de “hacer igual” o “igualar los ámbitos”, sino para darle continuidad y tranquilidad a los pequeños.

La convivencia respetuosa, no se limita a un “estar”. Convivir implica una acción conjunta, lo cual traza una vertiente ética. Desde la escuela nos planteamos, entonces, la importancia de proteger el derecho a la privacidad, a la intimidad. La información de cada niño se brinda a las familias a través de la conversación directa o de una libreta. ¿Qué tiene que ver esto con la convivencia? La convivencia implica respeto. Convivimos en un espacio, en un contexto, pero no implica un borrar las individualidades ni los límites de lo público, lo privado ni lo íntimo.

Los niños y niñas son sujetos de derecho, pero son los adultos, los referentes y especialmente como agentes educativos, los que tenemos la obligación de que se cumplan en relación a la infancia, tanto sus obligaciones, sus derechos y competencias.

En el jardín de infantes, se convive en un espacio que compartimos. Que es de todos en términos de uso, no de propiedad. Día a día, se trabaja especialmente en torno a la autonomía de los infantes, a los procesos de desarrollo integral pautados por los ritmos individuales, la convivencia en un grupo y en la escuela, siendo la jornada reglada más por la adquisición de hábitos que por exigencias de una programación previa.

La coexistencia de diferentes personas, con intereses, motivaciones, emociones, necesidades... parecidas, simultáneas, antagónicas, hace del colectivo de infantes, familia y escuela, una red de interrelaciones en permanente

juego. Tanto los niños y las niñas que están en la escuela tienen que aprender a cuidar de las cosas propias y ajenas, a utilizar las cosas, verbalización del permiso, según sus posibilidades, por supuesto. Convivencia también desde el punto de vista del orden de las cosas, cuáles están al alcance y cuáles no. Disposición de los objetos para los niños de manera espontánea y los que se requiere del adulto para su utilización y juego.

La convivencia implica roces, observación, confrontación, aceptación, etc. Hay varias situaciones muy cotidianas para los que trabajamos con los más pequeños, que son los conflictos propios de la convivencia de sujetos en desarrollo. Nunca debemos de perder de vista sus posibilidades madurativas.

Una de las principales ideas que comentan en general las familias a la hora de decidir de inscribir a sus hijos en el jardín de infantes, es que “los niños aprendan a compartir”. ¿Qué cosas? ¿Se comparte todo? No hace falta compartirlo todo. Habrá que compartir, o esperar turno, u otras posibilidades que los propios implicados puedan resolver. Muchas veces las situaciones de violencia son de alguna manera y sin intención, por supuesto, inducido por el adulto. Por ejemplo los pequeños quieren traer un objeto a la escuela... a veces porque quieren enseñarlo. Mostrarlo no implica que lo agarren. Aunque podemos verbalizar que es lógico que a los demás les guste, lo quieran ver y tocar. Y le incomoda, lo puede volver a poner en su bolsa, sin enfados ni reproches. Y muchas veces, traen algo para asegurarse de esa conexión, de esa vinculación entre la escuela y la familia, para “traerse consigo un pedacito de intimidad”... Y no quieren mostrarlo... aunque los adultos insistan de que si lo traen es para algo.

Hay otro tema muy presente en la cotidianidad del jardín de infantes, que es la agresividad y las conductas violentas.

Por las propias características de la edad, la impulsividad y la incipiente evolución de la capacidad verbal para tramitar los enfrentamientos, provoca reacciones especialmente desagradables. La resolución de conflictos, es uno de los que más preocupan a las familias, y que más preguntan sobre cómo lo hacemos en la escuela. Ante una acción que daña a otro, u ofende, intentar verbalizar qué ha motivado tal conducta. Que el primero sea consciente del daño que ha causado, ayudándolo a valorar indicadores como el llanto, el enfado, del segundo. Explicar cómo se debe sentir, y darle posibilidades de actuación, por ejemplo; “cuando quieras una cosa, tienes que pedirla, las cosas no se quitan, espera que el otro termine de jugar, intenta jugar juntos, busca otra cosa, etc.”

Y los conflictos se dan a cualquier hora, no sólo cuando las familias se han ido. Si las familias están dentro de la escuela, del aula, y el conflicto se plantea, surge la cuestión de cómo solucionarlo. El estar en situación, plantea la posibilidad de reflexionar. La confianza mutua ayuda a poder plantear las dudas y los malestares respecto a las cuestiones educativas.

Se trata de un trabajo minucioso sobre la empatía, con la especial y específica dificultad por las características propias de la edad, el egocentrismo, la centración, pero es un proceso de aprendizaje en el cual cada experiencia y más si es reforzada, aporta huellas, da sentido a la conducta. Y si encima este reforzamiento es hablado, conversado, dialogado con las familias en la situación, no como clase magistral, sino como la realidad del día a día, en la que los roces entre diferentes maneras de hacer se suceden espontáneamente, es un aporte muy trascendental en la consecución de un clima próspero en términos de relaciones más saludables, respetuosas, indicadores de una mejor convivencia y mayor integración.

Como en cualquier otro ámbito, el gesto espontáneo de los infantes es contextualizado, llenando de contenido y verbalizaciones por el adulto, desde su mirada atenta, respetuosa, amorosa y desde su rol educativo.

“Se necesita crear una base ética común, un discurso compartido, una disposición psicológica colectiva para formular, comprender y tolerar normas que expresen principios de acción aceptados por todos y todas. Solo así, las personas –actores—que se mueven en el espacio institucional escolar se sentirán pertenecientes a él. Esta es una construcción que requiere trabajo, tiempo y aprendizajes.” (Hurtado)

La experiencia de estos años de haber trabajado con el apoyo y cercanía de las familias, ha incrementado la sensación de pertenencia a la comunidad educativas de las madres, padres, etc. Además, se han planteado cuestiones educativas tanto en las entrevistas individuales durante el curso, como en las reuniones grupales, como en los breves encuentros con un café en la mañana.

Propuesta final: Tenemos entonces, a los que trabajamos en esta etapa, por un lado una obligación para con los niños y niñas de ofrecerles modelos de convivencia democrática basada en un planteo de una escuela para ellos y sus familias, que promueva su sentimiento de pertenencia, de sujetos activos de sus propios aprendizajes, respetados en sus tiempos, creencias, y diferencias personales. Por el otro, la competencia de brindar la participación activa en el proceso educativo a todos los implicados, especialmente el colectivo de familias. Trabajar con menores, de entre 0 y 3 años, nos impone no dejar escapar “el lujo” de la relación familia-escuela que podemos tener. Trabajar conjuntamente hacia modelos de convivencia respetuosos, integradores, dialogantes...

“Parece importante resaltar que el día a día conforma el clima institucional no es suficiente tener una normativa basada en derechos; hay que aprovecharla como oportunidad de construcción de ciudadanía y sujetos de derechos; hay que explicitar los términos de convivencia democrática. Para ello, hay que ir más allá de formularla y aplicarla. Es necesario tener un plan de trabajo que no deje libradas al azar todas estas dimensiones de convivencia institucional”. (Hurtado)

Referencias

- Cava, M.J. y Musitu, G. “la convivencia en la escuela”. Editorial Paidós 2002.
- Comellas, M. J i Lojo, M., Grode (coords). “Un canvi de mirada per abordar i prevenir la violència a les escoles”. Editorial Octaedro, 2008.
- Dabas, Elina. Redes sociales, familia y escuela. Ed. Paidós. Bs. As. 1998.
- Espinàs, J. “Aprendre a conviure. Reflexions sobre civilitat”. Edicions La campana. 1994.
- Etchebehere y col. “La educación Inicial: perspectivas, desafíos y acciones”. Universidad de la república, Facultad de Psicología. Tradinco. 2007.
- Olger Carmona Ávila, Patricia Flores Villalobos, Warner Gómez Araya, Marcia Navas Alfaro, Moisés Ruiz Gutiérrez, Karen Smith Coto “El clima institucional como generador de contextos de protección y riesgo frente a las manifestaciones de violencia en centros educativos del Circuito 06 de la Dirección Regional de Educación de San José” <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/2149>.
- Hurtado Morejón, Rosa: Clima relacional de instituciones educativas y espacios de aprendizaje. Ecuador www.uasb.edu.ec/.../climarelacionaldeinstitucioneseducativas.pdf.
- Torrego, J.C., Moreno J.M. “Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia”. Alianza editorial. 2007.

Estudio sobre las habilidades que pueden llegar a desarrollar los alumnos formados para mediar entre iguales

Sonsoles Calderón López¹, Rosa Pulido Valero², Beatriz Lucas Molina³ y Gema Martín Seoane⁴

¹Universidad de Castilla-La Mancha (España); ²Universidad Nacional de Educación a Distancia (España); ³Universidad de La Rioja (España); ⁴Universidad Complutense de Madrid (España)

La mediación es una técnica que ayuda a personas que se encuentran en una situación de conflicto a entender su problema y buscar soluciones a éste basadas en la colaboración, basándose en la ayuda de una tercera persona, el mediador, que se encarga de facilitar el análisis del conflicto por ambas partes y de estimular una adecuada comunicación. Este tipo de prácticas se han extendido a diferentes ámbitos como el legal o el escolar, desde un enfoque no centrado tanto en el control de las conductas inadecuadas como en la construcción o reparación de las relaciones personales dañadas (Hopkins, 2004), asumiéndose en ocasiones para describirlas el término “prácticas restaurativas” (Cowie, 2010; Kane *et al.*, 2008, 2009; Macready, 2009 y Morrison, 2010).

Una de las modalidades más frecuentemente adoptadas es formar a los alumnos para que intervengan como mediadores con sus iguales, una alternativa al procedimiento tradicional, en el que sólo los adultos actúan para resolver los conflictos entre jóvenes (Bickmore, 2002; Johnson y Johnson, 2001, 2004). Como ya hemos comentado en otro lugar (Pulido *et al.*, 2013), a pesar de que en la actualidad existen en nuestro país numerosas experiencias de programas de mediación en centros educativos, se necesitan más estudios que evalúen de manera sistemática su implementación y niveles de eficacia. En este sentido, coincidimos con Boqué (2007) en señalar el vacío de estudios que valoren la supervisión de las mediaciones realizadas por el alumnado, por lo que difícilmente se puede concluir si se están llevando a cabo de manera adecuada o no. Sería preciso garantizar los conocimientos del alumnado para mediar correctamente antes de poder valorar si los cambios observados en el centro se deben a los efectos de los equipos de mediación.

Fuera de nuestro país, entre los escasos estudios existentes al respecto, destacan los de Johnson y colaboradores, quienes observan que los alumnos que se habían formado para ser mediadores eran, frente a un grupo control, más capaces de utilizar estrategias de negociación para resolver sus propios conflictos (Johnson y Johnson, 1996). Estos mismos autores, tras revisar las investigaciones existentes, plantean la necesidad de evaluar más directamente el modo en que los estudiantes manejan las mediaciones y concluyen que el alumnado era menos eficaz de lo que se esperaba (Johnson y Johnson, 2001): no demostraba tener habilidades para crear acuerdos a largo plazo, ya que de 206 encuentros realizados, el 74% fueron para “evitarse el uno al otro”, y solo en un 16% una parte había perdonado a la otra por lo ocurrido. En la misma línea, Nix y Hale (2007) observaron que los alumnos mediadores parecían precipitarse a acuerdos del tipo “manteneos alejados el uno del otro” sin haber llegado al núcleo del conflicto o sin escuchar seriamente las objeciones que plantean las partes. Esta precipitación parece estar relacionada con dificultades para hablar de los sentimientos. Así, desde hace tiempo se viene señalando que los estudiantes omiten los pasos relacionados con ayudar a las partes enfrentadas a hablar sobre cómo se sienten (Humphries, 1999).

El objetivo de este estudio fue analizar en mayor profundidad el grado en que el alumnado formado en mediación es capaz de aplicar las estrategias para la mediación aprendidas, así como analizar los errores que con mayor frecuencia cometen en la puesta en práctica de dichas habilidades. Con ello pretendemos proporcionar algunos elementos de reflexión de cara al diseño y desarrollo de los procesos de formación de alumnos mediadores.

Método

Participantes

La investigación se realizó durante el curso escolar 2011-12 en un instituto público de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid en el que se estaba poniendo en marcha un equipo de mediación. En la implementación del equipo participaron tanto profesorado del centro como alumnado, aunque para los resultados que se presentan aquí nos centraremos en los 9 estudiantes que asistieron y participaron de forma regular y activa en las sesiones de formación y en las reuniones del equipo. Ocho de ellos eran chicas, tres cursaban bachillerato, mientras que las seis restantes asistían a tercero y cuarto de ESO.

Procedimiento

El curso de formación se desarrolló entre los meses de febrero a mayo, en sesiones semanales fuera del horario escolar (miércoles de 14 a 15 horas) y con una duración total aproximada de 15 horas. Siempre desde la premisa de adaptar al máximo el proceso de formación a las necesidades del centro, se utilizó una combinación de los materiales propuestos por Torrego (coord., 2000) y Boqué (2005), que incluía los siguientes módulos: a) El conflicto: tipos y procesos; b) Aproximación a la mediación como alternativa a la resolución de conflictos; c) Actitudes y técnicas de comunicación: verbal-no verbal, escucha activa, mensajes en primera persona, imparcialidad, reflejar sentimientos, errores típicos, etc.; d) Características de las entrevistas por separado: manejo de la curva de la ira, etc.; e) Características de los encuentros de mediación: fases, qué hacer y qué no hacer, etc. Siguiendo las variables propuestas por Pulido *et al.* (2013, en revisión), la formación en el centro ha sido mixta (profesorado y alumnado), extracurricular, impartida por un profesional experimentado ajeno al centro y centrada en el enfoque de la resolución de conflictos.

Una vez finalizado el proceso de formación, para poder observar la utilización espontánea de las estrategias en los alumnos mediadores se realizaron una serie de simulaciones de casos que fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para su análisis. En ellas se presentaban casos de conflictos reales, vividos por alguna de las personas (investigadoras) que participaban en la simulación. La duración aproximada de las simulaciones fue de 30 minutos. Para incrementar el realismo de las simulaciones se pidió a las personas que simulaban el conflicto que respondieran a las preguntas de los mediadores como creían que lo hubieran hecho si se tratara de una situación real. Y a los alumnos mediadores que asumieran que se trataba de un caso real y, como tal, no podrían detener la entrevista para hacer ninguna consulta. En ningún caso se interrumpió la dinámica hasta que los mediadores/as consideraron que habían acabado. Después de la simulación se pedía a los alumnos que autoevaluaran su actuación y se realizaba un pequeño debate con el equipo de mediación en el que se repasaban conceptos y se resolvían dudas.

Análisis de datos

Una vez finalizadas las transcripciones, para el análisis de las estrategias utilizadas y de los errores cometidos se siguieron los pasos que se describen a continuación:

1) Se identificaron las habilidades y errores que los mediadores mostraban en cada una de las simulaciones, utilizando los repertorios propuestos por Torrego (coord., 2000) que se muestran a continuación:

Tabla 1. Habilidades de escucha activa

| |
|--|
| - Preguntas abiertas a la hora de obtener información. |
| - Resumir la información proporcionada por las partes. |
| - Reflejar sentimientos a la hora de repetir la información. |
| - Parafrasear, repitiendo el mensaje pero con otras palabras. |
| - Mensajes yo, repitiendo la información y resumiendo los datos más relevantes en primera persona: qué le ha molestado, por qué, qué quiere conseguir y para qué quiere conseguirlo. |

Tabla 2. Errores típicos en la mediación

| |
|---|
| - Ordenar, mandar, dirigir (decir al otro lo que debe hacer) |
| - Advertir, amenazar (decirle lo que le puede pasar si no hace...) |
| - Sermonear, moralizar, predicar (presentar una norma externa para decir lo que debe hacer) |
| - Aconsejar, proponer soluciones (señalar al otro lo que es lo mejor) |
| - Enseñar, dar argumentos lógicos, dar lecciones, persuadir (acudir a la experiencia para indicar lo que es bueno o malo) |
| - Juzgar, criticar, culpar, evaluar (quitar la razón al otro) |
| - Recompensar, estar de acuerdo, aprobar (darle la razón) |
| - Ridiculizar, insultar, ironizar, despreciar (reírse o poner en ridículo al otro) |
| - Interpretar, analizar (indicar un motivo oculto que el otro no ha mencionado) |
| - Consolar, animar, simpatizar, reafirmar (relativizar o dar poca importancia a lo que le pasa al otro) |
| - Interrogar, probar, preguntar (tratar de sacar información al otro) |
| - Apartar, distraer, entretener (hacer olvidar al otro sus problemas) |

2) A continuación se computó la presencia de cada tipo de estrategia y de error en las sesiones realizadas, para poder hacer un cálculo de la frecuencia con que eran utilizadas.

3) Para evaluar la fiabilidad del sistema de análisis se utilizó una pareja de jueces que codificaron las cinco sesiones completas. Superada la fase de entrenamiento, cada observadora trabajó de forma independiente con la transcripción, siguiendo unas pautas comunes. La fiabilidad obtenida mediante el cálculo del coeficiente de Kappa de Cohen para cada una de las habilidades osciló entre .406 y .764. En el caso de los errores fue de 0,567 para la

primera, 0,708 para la tercera, 0,505 para la cuarta y 0,571 para la quinta. La segunda sesión fue eliminada de los análisis, ya que sólo se identificaron dos errores. Estos valores se sitúan dentro del rango que Landis y Koch (1971) consideran como moderados (de .41 a .60) y adecuados (de .61 a .80).

Resultados

En la tabla 3 se presentan el recuento de las veces en que el mediador utilizó, en cada una de las cinco sesiones, alguna de las estrategias señaladas. Se presentan los valores medios de las puntuaciones emitidas por los dos evaluadores.

Tabla 3. Frecuencia de uso de habilidades de escucha activa

| | Sesiones | | | | | Total |
|--------------------|----------|----|----|----|----|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Preguntas abiertas | 10 | 12 | 11 | 10 | 14 | 57 |
| Resumir | 2 | 3 | 6 | 3 | 2 | 16 |
| Reflejar | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Parafrasear | 1 | 3 | 1 | 3 | 5 | 13 |
| Mensajes yo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 13 | 20 | 18 | 16 | 21 | 88 |

Como se puede observar, el alumnado formado en mediación no ha sabido ayudar a las partes a elaborar y ordenar la información a través de los mensajes yo en ninguna de las sesiones. La siguiente estrategia que más dificultad presenta es la de reflejar los sentimientos (usada sólo en un 2% de los casos), seguida de parafrasear la información (15%) y la estrategia de resumir (18%). Con diferencia es el uso de preguntas abiertas la habilidad más empleada en todas las sesiones (65%). Es importante señalar que la baja frecuencia de uso de algunas de las técnicas no se debió a la falta de oportunidades, sino a que el mediador/a no recurrió a ellas, como se puede observar en los siguientes ejemplos.

En la tabla 4 se presenta el número de ocasiones que el mediador cometió uno de los errores típicos mencionados en cada una de las sesiones. Para ello, se han tomado los valores medios de las puntuaciones emitidas por los dos evaluadores.

Tabla 4. Frecuencia de aparición de los errores

| Tipo de error | Sesiones | | | | Total |
|-------------------------------|----------|---|---|---|-------|
| | 1 | 3 | 4 | 5 | |
| Sermonear | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| Aconsejar/Proponer soluciones | 9 | 1 | 1 | 5 | 16 |
| Enseñar | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Juzgar | 3 | 2 | 1 | 0 | 6 |
| Ridiculizar | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Interpretar | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Interrogar | 1 | 4 | 0 | 0 | 5 |
| TOTAL | 15 | 8 | 4 | 6 | 33 |

Como se puede observar en la tabla, los errores que los mediadores/as cometieron con mayor frecuencia son aconsejar/proponer soluciones (siendo un 48,5% de los errores cometidos), seguido de juzgar (18,2%), interrogar (15,2%) y sermonear (9,1%). En menor medida también han aparecido los errores de ridiculizar, interpretar y enseñar (en un 3% de casos respectivamente); no se observaron, sin embargo, en ninguna de las situaciones evaluadas los errores formulados en la propuesta teórica adoptada para el análisis de ordenar, amenazar, recompensar, consolar o distraer (motivo por el que no se han incluido en la Tabla 4).

A continuación se presentan algunos ejemplos de errores típicos en la primera sesión. En ella, se describe una situación de conflicto en la que una alumna ha cambiado de grupo de amigos y ahora los compañeros con los que pasa más tiempo hablan mal de sus antiguas amigas. En la secuencia que se reproduce a continuación se pueden observar varios errores típicos que se han numerado para facilitar su análisis posterior.

M (Mediador): *Has dicho que los chicos con los que sales hablan mal de estas dos chicas con las que salías, ¿verdad?*

A (Alumna): Sí.

M: *¿Y tú nunca has dicho nada, nunca las has defendido, ni nada?* (1)

A: *Es que tampoco tengo todavía tanta confianza con ellos. Entonces, pues yo veo que no está muy bien. Tampoco se meten mucho, mucho, pero lo típico de las bromitas las hace con ellas. Y alguna vez si que he dicho "joer, pues son buena gente", ¿no? Pero lo digo un poco bajito, la verdad.*

M: *Ya, bueno... ¿Tú qué tipo de persona te consideras? ¿Buena amiga o...? No sé...* (2)

A: *¿Yo? ¿Buena amiga? Pues yo creo que sí, no sé. Siempre se puede ser mejor, pero yo creo que sí.*

(Silencio)

M: *No sé que preguntarte...*

A: *Yo es que lo que quiero, pues, es que las chicas éstas tampoco estén ahí solas. Y con éstos, pues eso, lo digo muy bajito cuando las defiendo. Lo digo un poco bajo, y me gustaría, pues, que no se metieran tanto con ellas y que las otras chicas no estuvieran tan solas. A mí me da un poco de palo porque si me voy con ellas pues a lo mejor también se empiezan a meter conmigo y aparte es que a mí me cae mejor la otra gente, pero no quiero que estén solas. ¡Es que es un lío!*

M: *¿Nunca las has invitado, a tus amigas, a que pasen contigo a clase, juntos con tus nuevos amigos?* (3)

A: *No, no lo he hecho nunca.*

En este ejemplo se observa cómo el mediador comienza haciendo una pregunta cerrada (1), que sólo da opción a responder si las ha defendido o no, pero no ayuda a que reflexione (como podría haber conseguido con una pregunta abierta, del tipo "y tú, cuando las insultaban, ¿qué hacías?, ¿por qué crees que reaccionas de esa forma?"). De este modo, el mediador está dando su propia opinión sobre lo que tendría que haber hecho ("haberlas defendido") y la persona puede sentirse juzgada, como parece ser el caso. En la siguiente intervención esta situación se repite (2). Preguntarle si se considera buena amiga en este punto puede estar expresando la reprobación del mediador, quien parece considerar que eso no lo hace una "buena amiga". El proceso de reflexión podría haber sido distinto si se le hubiera hecho una pregunta abierta, del tipo "¿por qué crees que no te atreves a decir que te parecen buena gente?", y de este modo se obtendría más información de cómo se siente ella en esta situación y por qué no puede actuar de otra forma. Si no, es probable una reacción como la que de hecho se observa aquí, donde la persona únicamente justifica que ella sí se considera "buena amiga". A continuación, es la propia entrevistada quien espontáneamente proporciona información sobre cómo se siente y cuáles son sus necesidades; el mediador, en lugar de retomar esta información y repetirla con un resumen, lanza una nueva pregunta (3). En este caso, el error consiste en de nuevo dar su propia opinión en lugar de dejar que sea ella quien reflexione sobre lo ocurrido.

Un poco más adelante podemos observar de nuevo cómo el mediador cae en el error de proponer las soluciones que él entiende como más adecuadas.

M: *Entonces, tú puedes comprometerte a hablar con ellas y decirles eso, ¿no? ¿O comentarles de que..., que porqué están solas?, ¿qué porqué no se van contigo? O cosas así, ¿no?* (4)

A: *Yo creo que si les digo que porqué están solas les va a sentar mal, ¿no?*

M: *Bueno, tampoco tan directo. Pero, decirles: "eh, ¡vengan conmigo!"* (5)

A: *Pero yo no sé si los otros... Si se van a sentir igual de...*

M: *Pero, tampoco es... Bueno, no sé... No puedo aconsejarte, pero podría presentarles y estar un momento con ellas. Pero..., y después... O sólo presentarles, nada más... O podrías buscar otra...* (6)

A: *Es que somos de la misma clase. Sí que se conocen, lo que pasa es que, ya sabéis, en la clase se hacen grupillos y en los cambios de clase cada uno se va con su grupillo. Y estas chicas, pues... su grupillo son ellas dos solamente. Y, joer, ¡es que es muy chungo!, porque como... ¡Es un poco raro! ¿Cómo hago yo en un cambio de clase para decirles "¡joye, veniros!"? No sé. Me da palo.*

(...)

A: *¿Qué hago?*

M: *Pues, dínos tú que estarías dispuesta a hacer.*

A: *Uf... Pues, yo es que eso...*

M: *Podrías pasar de todo.* (7)

A: *Es que me siento mal.*

M: *Pues, no sé. Podrías llevarte con ellas y llevarte con las otras personas también.* (8)

A: *Pero, ¿cómo lo hago? ¿Me reparto a ratitos?, ¿en un cambio de clase me voy con unas y en el otro cambio de clase me voy con otras? Es que los otros también me van a decir algo.*

M: *Bueno, pero creo que una persona no puede estar donde todos vayan. Para eso están los recreos y otros días. Bueno, son sugerencias.* (9)

A: Y, entonces, ¿qué hago? ¿En los recreos me voy con unos y...?

M: Podrías hacer eso o podrías hacer lo otro que también te dije. (10)

A: ¿El qué?

M: El intentar que tus amigas, las de antes, también conozcan a tus otros amigos. (11)

A: Ya. Eso lo veo un poco más complicado, la verdad. Creo que sí, que podría hablar un poco más con ellas, pero juntarles a todos... ¡Es que no pegan ni con cola!

M: Pues, creo que es cuestión de ti, de saber qué es lo que tienes que hacer. Han sido tus amigas, te han apoyado desde el inicio de clase, cuando estaban contigo, y yo creo que sí podrías estar con ellas y también con tus otros amigos, porque tus otros amigos no creo que te digan nada por estar con otras personas. Si les dejas claro a tus otros amigos... Si les haces comprender que son buena gente, te van a creer. (12)

A: ¿Y si no?

M: Pues, ¿y si no? Pues, no sé. No sé qué puede pasar.

En esta secuencia podemos observar que el mediador vuelve a hacer sugerencias sobre cuál es la mejor solución, como en las primeras preguntas, (4), (5) y (6), aunque en la última él mismo afirma que está haciendo algo que no debería (“no puedo aconsejarte”). Esto se podría evitar con preguntas abiertas del tipo: “y si te sentaras a hablar con ellas, ¿qué te gustaría decirles o preguntarles?”, “¿sobre qué te gustaría hablar con ellas?” o “¿qué crees tú que podrías hacer ahora?”. Parece que las opciones que el mediador propone no son adecuadas por ejemplo porque no puede “pasar de todo”, ya que podemos inferir que tiene la necesidad de actuar de alguna forma (“es que me siento mal”). Más adelante, ante la demanda de la alumna sobre qué tiene que hacer, el mediador consigue mantenerse al margen pero después de esto, de nuevo toda la interacción se desarrolla en torno a las propuestas que el mediador le hace (de la (7) a la (12)). Finalmente, la alumna plantea qué pasaría si las cosas no salieran como el mediador dice, a lo que no tiene más remedio que contestar que no sabe.

La opinión de los alumnos sobre sus habilidades para mediar

De los comentarios realizados por los alumnos en su autoevaluación después de las sesiones de simulación, cabe destacar que ellos mismos comentan las dificultades que supone el uso de estas técnicas y de la importancia de la formación previa antes de asumir el rol de mediador/a, como se observa en los siguientes extractos:

(...) *estoy un poco enfadada con la gente que no ha acudido nunca* (se refiere a las sesiones de formación) *porque creo que si no ha estado en la formación no tiene idea de lo que es la mediación. En cada sesión hemos visto una cosa y eso te sirve. Por ejemplo, ahora estamos practicando. Es como si no vas a clase. Lo necesitas. Te das cuenta de errores. A lo mejor al principio van y piensan que es una tontería pero luego cuando te ves tú mediando te das cuenta de que no, de que todo eso sale y es verdad.* (Alumna mediadora)

Finalmente, hay que señalar el gran impacto que tuvo para una de las alumnas el hecho de ponerse en el papel de persona que acude a mediación con un problema.

A mí lo que más me ha llamado la atención ha sido lo de repetir, porque yo me he sentido estúpida. Decía: “esto es una tontería”. Porque esto de estar repitiendo todo el rato... Yo decía: “¡qué mecánica y que pesada!, ¡que yo la ha dicho!”. Pero, en realidad, no era así, porque había un role-playing que yo hacía de persona, yo ahí ni me di cuenta (...) Sientes que te están escuchando, que te están entendiendo. Están queriendo conocer tu problema. Está bien y a mí eso me llamó la atención (Alumna mediadora).

Conclusiones

El análisis presentado en este trabajo sobre estrategias y errores del alumnado, así como su autopercepción, proporciona algunas conclusiones de interés en relación a la formación y aprendizaje de las habilidades necesarias para desarrollar procesos de mediación.

En primer lugar, respecto al uso de las estrategias, podemos concluir que, aunque todas las técnicas fueron trabajadas en el curso de formación, los alumnos son capaces de poner en marcha habilidades como las preguntas abiertas y la técnica del resumen, tienen mayor dificultad con habilidades como el reflejo y la paráfrasis y no han logrado utilizar la estrategia de organización de la información a través de un mensaje en primera persona. El alumnado formado en mediación tiene dificultades para la utilización de las habilidades más complejas y la formación teórica, aunque necesaria, como ellos mismo señalan, no es suficiente. Estos resultados apoyarían la idea de autores como Boqué (2007) sobre la necesidad de un aprendizaje experiencial. En el presente estudio se ha observado que esto se puede lograr haciendo que los alumnos medien en situaciones reales pero simuladas, donde exista un espacio para reflexionar. Esta formación práctica podría completarse con experiencias en las que entren en contacto con la técnica desde la posición de persona que presenta su conflicto.

En segundo lugar, en cuanto a los errores, el alumnado formado presenta una mayor dificultad para evitar principalmente los errores de aconsejar/proponer soluciones, seguido, aunque a cierta distancia, de juzgar, interrogar y sermonear. En bastante menor medida han aparecido los errores de ridiculizar, interpretar y enseñar; no habiéndose observado, en ninguna de las situaciones evaluadas, los errores de ordenar, amenazar, recompensar, consolar o distraer, que se proponen a nivel teórico (Torrego, coord. 2000). En cualquier caso, de cara a la formación del alumnado sería muy conveniente trabajar con más detenimiento el error de aconsejar/proponer soluciones, por su mayor frecuencia de aparición. Las prácticas simuladas pueden ser una opción muy positiva para analizar su propia actuación, a la vez que para observar el impacto que la intervención desde su nuevo rol de mediador tiene sobre otras personas, antes de enfrentarse a la mediación en un contexto real.

Para concluir, proponemos la necesidad que los alumnos/as formados en mediación pasen por un periodo de prácticas supervisadas como requisito necesario para empezar su actividad como mediadores. Aunque esto alargaría el proceso de formación del alumnado, incrementaría la calidad y seguridad de las mediaciones. Puede resultar más eficaz dejar un caso sin mediar y acudir a otro tipo de medidas, que permitir a alumnos/as sin suficiente experiencia y preparación mediar en un caso que probablemente no sabrán manejar de manera adecuada. En este sentido, y en la línea de lo observado en otros estudios previos (Pulido *et al.*, en revisión) la implementación de un equipo de mediación debe entenderse como un proyecto a largo plazo, que debe ser planificado mediante objetivos realistas a corto plazo adaptados a las necesidades del centro. Una implementación lenta pero segura puede ser mucho más efectiva que acelerar el proceso cometiendo errores que perjudicarían enormemente la imagen del recurso de mediación en el centro.

Referencias

- Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20, 137–160.
- Boqué, C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: Ceac educación.
- Boqué, C. (2007). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Cowie, H. (2010). Restorative practice in school: a psychological perspective, documento presentado al ESRC en los Seminarios de Justicia Restaurativa: *Inter-disciplinary perspectives on restorative approaches to reducing conflicts in schools: exploring theory and practice from cross-national and international settings, Seminar 3*, University of Cambridge. Extraído el 15 de marzo de 2011 de: <http://www.justicereparatrice.org/www.restorativejustice.org/10fulltext/cowiehelen/view>
- Hopkins, B. (2004). *Just Schools. A Whole School Approach to Restorative Justice*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Humphries, T.L. (1999). Improving peer mediation programs: Student experiences and suggestions. *Professional School Counseling*, 3(1).
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2001). Peer mediation in an inner-city elementary school. *Urban Education*, 36, 165.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2004). Implementing the “Teaching Students To Be Peacemakers Program”. *Theory into Practice*, 43, 68-79.
- Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Riddell, S., Stead, J. y Weedon, E. (2008.) Collaborative evaluation: balancing rigor and relevance in a research study of restorative approaches in schools in Scotland. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(2), 99–111.
- Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Maguire, R., Riddell, S., Stead, J. y Weedon, E. (2009). Generating an inclusive ethos? Exploring the impact of restorative practices in Scottish schools. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 231–251.
- Landis J.R. y Koch G.G. (1977) The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: a restorative practice. *Educational Psychology in Practice*. 25(3), 211-220.
- Morrison, B. (2010). Beyond the bad apple: analytical and theoretical perspectives on the development of restorative approaches in schools, documento presentado al ESRC en los Seminarios de Justicia Restaurativa: *Inter-disciplinary perspectives on restorative approaches to reducing conflicts in schools: exploring theory and*

- practice from cross-national and international settings, Seminar 1*, University of Cambridge. Extraído el 18 de marzo de 2011 de: <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/restorativeapproaches/seminarone>
- Nix, C.L. y Hale, C. (2007). Conflict Within the Structure of Peer Mediation: An Examination of Controlled Confrontations in an At-Risk School. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(3).
- Pulido, R., Calderón, S., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2013). *Los programas de ayuda entre iguales: ¿cómo se han evaluado hasta el momento?* Ponencia presentada al III Congreso Internacional de Convivencia Escolar, Almería.
- Pulido, R., Calderón, S., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2013). Implementación de un programa de mediación escolar: análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora (en revisión).
- Torrego, J.C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

El aula como espacio de convivencia para aprender la resolución de problemas. Resultados favorables al aplicar un programa de intervención basado en la resiliencia a través de las áreas, concretamente, en las matemáticas

M^a del Carmen Campos Amores y Cristina Sáiz Ruiz
Universidad Complutense de Madrid (España)

El fracaso escolar está latente en las aulas de hoy en día. Son muchos los jóvenes que abandonan sus estudios en la adolescencia. La asignatura de matemáticas supone una dificultad bastante generalizada, por ello, el interés que suscitó esta investigación; por una parte, por la necesidad de los educadores para paliar el número de suspensos, concretamente, en esta asignatura y, por otra, porque resolver problemas matemáticos capacita al alumno para adquirir estrategias que le llevan a enfrentarse a las adversidades de la vida cotidiana, en definitiva, a ser más resiliente.

Este estudio surge para dar respuesta a estas cuestiones, basándonos en una investigación previa donde se exponen las actuaciones llevadas a cabo, desde el espacio de tutoría con un grupo de 3º de la ESO (bilingüe en alemán) de Madrid-capital, al observar un número elevado de suspensos en matemáticas.

La hipótesis llevada a cabo con esta investigación se fundamenta en que a través de cualquier disciplina y, en concreto, a través de las matemáticas se puede trabajar la resiliencia, siempre que se consideren diferentes factores protectores de resiliencia que faciliten el aprendizaje. Teniendo en cuenta a Grolbert (1997) que la define: “la resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas” y las aportaciones del programa de Polya (1965) y de Mandler (1984, 1985, 1988 y 1989), entre otros, basamos nuestra investigación en la resolución de problemas para desarrollar la resiliencia.

Marco teórico de la investigación

- a) Concepto de resiliencia.
- b) Resiliencia y educación.
- a) Resolución de problemas en Matemáticas.

a) Concepto de resiliencia

El término resiliencia proviene del latín *resiliere* que significa resilio, volver atrás, volver de un salto, rebotar, saltar hacia atrás, ser repelido, resurgir. El concepto no es nuevo en la historia. Se trata de un término que surge de la física y de la mecánica, de la metalurgia. Se refiere a la capacidad de los metales de resistir un impacto y recuperar su estructura original. También se ha usado en la medicina (concretamente en la osteología), donde expresa la capacidad de los huesos de crecer en la dirección correcta después de una fractura). Más tarde el término también se usa en pedagogía y psicología.

El concepto tal y como se entiende hoy nace en los años 80. Surge como un intento de entender las causas y la evolución de las psicopatologías. Las psicólogas Wermer y Smith, especializadas en el desarrollo infantil, emprendieron en el año 1955 un extraordinario trabajo que sembró, sin ellas anticiparlo, las semillas del concepto resiliencia. Rojas (2010).

Hicieron un seguimiento durante más de treinta años, hasta su vida adulta, a seiscientos noventa y ocho niños nacidos en 1955 en la isla hawaiana de Kauai (ayudadas por un extenso equipo de médicos, psicólogos y trabajadoras sociales de las universidades de California y Hawai). Trazaron un programa riguroso para evaluar las circunstancias de su nacimiento. Todos pasaron penurias, pero una tercera parte sufrió además experiencias de estrés y/o fue criado por familias disfuncionales por peleas, divorcio con ausencia del padre, alcoholismo o enfermedades mentales. Muchos presentaron patologías físicas, psicológicas y sociales, como se esperaba, teniendo en cuenta los factores de riesgo; pero otros lograron su desarrollo sano y positivo. Estos sujetos fueron definidos como resilientes.

En un primer momento se dieron razones genéticas, llamándoles: niños invulnerables, pero las investigadoras constataron que todos los sujetos que resultaron resilientes tenían, por lo menos, una persona, familiar o no, que los aceptó de forma incondicional, independientemente de su temperamento, su aspecto físico o su inteligencia. Necesitaban contar con alguien y, al mismo tiempo, sentir que sus esfuerzos, su competencia y su autovaloración eran reconocidos y fomentados. Compraron que la influencia más positiva para ellos es una relación cariñosa y

estrecha, con un adulto significativo. Llegaron a la conclusión, por tanto, que la aparición o no de esta capacidad en los sujetos depende de la interacción de la persona y su entorno humano.

Estas psicólogas forman parte de una serie de precursores o primera generación de investigadores de la resiliencia que buscaban identificar los factores de riesgo y los factores protectores que habían posibilitado la adaptación de los niños.

A partir de esta constatación se trató de buscar los factores que resultan protectores para los seres humanos, más allá de los efectos negativos de la adversidad, tratando de estimularlos una vez que fueran detectados. Así se describieron los siguientes *pilares de la resiliencia*:

- Autoestima consistente.
- Introspección.
- Independencia.
- Capacidad de relacionarse.
- Iniciativa.
- Humor.
- Creatividad.
- Moralidad.
- Capacidad de pensamiento crítico.

A mediados de los años 90 surge una segunda generación de investigadores que añade una nueva vertiente de la que forma parte Grolbert (1997), por una parte, consideran la resiliencia como un proceso que puede ser promovido y, por otra, rompen los esquemas fijos e inamovibles respecto los factores. De esta manera, sus estudios constatan que la distinción que se establece entre los factores promotores y factores de riesgo es muy permeable.

b) Resiliencia y educación

La educación, en un marco conceptual de resiliencia pone al alumno bajo una *perspectiva ecológica*, donde las características individuales están afectadas por la influencia de la familia, la comunidad, la escuela, el centro... por citar ambientes que condicionan. De ahí, que hablemos de *promoción de la resiliencia en los diversos ámbitos*. *La resiliencia tiene una dimensión comunitaria, aspecto fundamental que se considera en esta investigación.*

Entre los principales modelos o estudios que se han considerado tanto en la educación formal como no formal para promocionar resiliencia está el estudio triádico de Grotberg, que es el utilizado en esta investigación.

Grotberg (1997) fue pionera en la noción dinámica de resiliencia considerando que ésta es más un estar que un ser, puesto que puede variar a través del tiempo o de las circunstancias. Define que la resiliencia requiere la interacción de factores resilientes a tres niveles diferentes:

- Yo tengo: De ambiente facilitador construido por factores de soporte externo o social; incluye acceso a la salud, educación, bienestar, apoyo emocional, reglas y límites familiares, estabilidad escolar y del hogar, entre otros.
- Yo soy: De fortaleza interna (fortaleza intrapsíquica o fuerzas internas personales); incluye la autonomía, el control de impulsos, la empatía y el sentirse querido. Es muy relevante el vínculo afectivo con una persona significativa, con la cual puede relacionarse de manera cálida y afectiva.
- Yo puedo: De habilidades (interpersonales o sociales, de resolución de conflictos); incluye el manejo de situaciones, la solución de problemas, la capacidad de planeamientos.

Las acciones resilientes contienen declaraciones que Grotberg denomina verbalizaciones y que se expresan diciendo “yo soy”, “yo tengo”, “yo puedo”, “yo estoy”. En todas estas verbalizaciones aparecen los distintos factores de resiliencia y, a su vez, la posesión de estas atribuciones puede considerarse como una fuente generadora de la misma. Por ejemplo, así sucede al recurrir a las características del “tengo” personas a mi alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente, y personas que me ayudan cuando estoy en peligro, éstas pueden tratar al niño o adolescente de una forma que fortalezca las características del “soy” una persona digna de afecto y cariño y del “estoy” de que todo saldrá bien, las característica de “puedo” hablar de cosas que me asustan o me inquietan y también encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito. Como educadores se puede promover resiliencia si se procura que la educación formal y no formal aumenten las situaciones que producen estas verbalizaciones en cada niño.

c) Resolución de problemas en Matemáticas

Para trabajar la resolución de problemas, por una parte hay que conocer las estrategias que se utilizan; un autor básico es el método de cuatro pasos de Polya (1965). El autor aclara que para resolver un ejercicio uno aplica un procedimiento rutinario que lo lleva a la respuesta, sin embargo, para resolver un problema uno hace una pausa, reflexiona y hasta puede ser que ejecute pasos originales, digamos que da pasos creativos en la solución. Esta es la

diferencia entre un ejercicio y un problema, aunque añade que también es importante considerar la edad del sujeto. Para un niño que aprende una suma ésta puede resultar un problema y para un adulto ser sólo un ejercicio rutinario.

Por otra parte, en la resolución de problemas hay distintos investigadores que han puesto de manifiesto que los afectos (creencias, actitudes y emociones) de los estudiantes son factores claves en la comprensión de su comportamiento en matemáticas. En este sentido, la relación que se establece entre los afectos y el aprendizaje es cíclica: por un lado, la experiencia que tiene el estudiante al aprender matemáticas le provoca distintas reacciones emocionales e influye en la formación por ejemplo de creencias; por otro, las creencias que sostiene el sujeto tienen una consecuencia directa en su comportamiento en situaciones de aprendizaje y en su capacidad para aprender.

Mandler (1984, 1985, 1988 y 1989), en su teoría, *hace referencia al aspecto psicológico de la emoción, teniendo como punto central la resolución de problemas*, con el propósito de comprender mejor en qué medida influyen las emociones en el proceso de resolución de problemas de matemáticas y cómo se relaciona con la formación de creencias acerca de uno mismo como aprendiz, pues el autoconcepto matemático es un aspecto fundamental que incide en el aprendizaje del alumnado.

Desde este enfoque Mandler (1984, 1985, 1988 y 1989) trata de integrar la activación fisiológica y el proceso de evaluación cognitiva, siendo la emoción una interacción compleja entre sistema cognitivo y sistema biológico.

De esta forma, atendiendo al estudio de la emoción en la resolución de problemas, lo sintetiza de esta forma:

- Problema planteado.
- Esquema activado, plan acogido.
- Interrupción, bloqueado ante la solución.
- Reacción afectiva.
- Intentos de hacer cambios en el problema o abandonar frustrado.

Señala el autor que cuando la instrucción en la clase es totalmente diferente de lo que los alumnos esperan, estos, experimentan discrepancias que son el resultado de fuertes respuestas emocionales. La comprensión y expectativas que los estudiantes traen a la clase de matemáticas podrían ser un primer paso en el aprendizaje para tratar de forma efectiva su afecto durante el desarrollo del proceso de resolución de problemas.

Mandler (1989) presenta dos aproximaciones para el estudio de las emociones en la resolución de problemas:

- Microanálisis (centrado en las diferencias individuales y la eficacia cognitiva).
- Microanálisis (que se da en la interacción del individuo con la tarea de resolución de problemas).

Teniendo esto en cuenta para la investigación *se ha considerado, en primer lugar, utilizar el método de Polya (1965) como entrenamiento en estrategias de resolución de problemas. Este hecho permite comprender qué ocurre cuando una persona está involucrada en una tarea, comete errores y entra sin darse cuenta en fantasías de su propia incompetencia (autocompasión, mecanismos de defensa).*

Método

Planteamiento del trabajo de investigación

Es importante desarrollar la resiliencia en cualquier momento de nuestra vida, ya que no siempre las personas saben considerar otras alternativas y avanzar ante las adversidades. El ámbito educativo es el medio propicio de convivencia para implementar el crecimiento del niño en su formación como persona, de ahí el interés que suscitó esta investigación.

Objetivos

- Conocer factores que resultan protectores en este grupo de 3º de la ESO y, de esta forma, estimularlos para evitar el número de suspensos.
- Comprobar que esos factores configuran los pilares básicos de la resiliencia para su formación como personas.

Hipótesis

- El entrenamiento de la confianza, del juego y el humor mejoran la resolución de problemas y como consecuencia, el aprendizaje de las matemáticas.
- La confianza, el juego y el sentido del humor son factores protectores de resiliencia.

Sujetos

La investigación parte de una muestra de 26 alumnos (3º ESO-Bilingüe- alemán) en un IES de Madrid-capital durante el curso 2009/10 que se lleva a cabo en el 2º trimestre; 16 alumnos forman parte del grupo de control y 10 del grupo experimental.

Procedimiento de investigación

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma positivista de la psicología, el cual surge en pleno siglo XX. Se considera que la línea de investigación que mejor se ajusta es, cuantitativa, aunque el ser humano es complejo en su totalidad, por ello también cualitativa, no se puede pretender estudiar lo que concierne a él, con métodos limitados que no den respuestas a múltiples interrogantes. Significa que los métodos cualitativos, favorecen la acción práctica, la investigación y la interpretación, no imponiendo reglas, ni procedimientos rígidos al proceso investigativo.

Descripción del grupo de trabajo: Bilingüe de tercero de Educación Secundaria Obligatoria, con una trayectoria buena en aprendizajes.

-Contexto del centro: Situado en Madrid capital.

-Nivel sociocultural de las familias. Predomina un nivel medio.

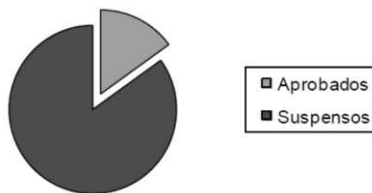
Tabla 1. Resultados de la primera evaluación en Matemática: de 26 alumnos / aprueban 4

| | |
|------------------|------------|
| Alumnos: 9 | Alumnas:17 |
| Aprueba: Ninguno | Aprueban:4 |

A los alumnos, más que preocuparles los suspensos, les preocupa la incapacidad, para aprobar matemáticas.

Tabla 2. Resultados académicos de la primera evaluación

| | Nº Alumnos 09/10 | Aprobados 09/10 | % Aprobados 09/10 |
|---|------------------|-----------------|-------------------|
| Resultados académicos en la 1ª Evaluación | | | |
| Inglés | 26 | 24 | 92% |
| Biología | 26 | 23 | 88% |
| CC. Social. | 26 | 21 | 81% |
| Educ. Física | 26 | 17 | 65% |
| E. Plástica | 26 | 18 | 69% |
| Fís.&Quím. | 26 | 15 | 58% |
| Lengua | 26 | 15 | 58% |
| Matemáticas | 26 | 4 | 15% |
| Música | 26 | 22 | 85% |
| Tecnología | 26 | 23 | 88% |
| Alemán | 26 | 15 | 58% |
| Promedios | | | 69% |



El procedimiento seleccionado para llevar este trabajo es el de investigación-acción, de tal manera que los resultados sirvan de retroalimentación al grupo al que se aplica. Además de los resultados se valora si las actividades propuestas son las adecuadas o las fases seguidas se ajustan a los objetivos propuestos.

Se realizan dos fases en la investigación:

- Una primera fase, para todo el grupo-clase, donde se constata la demanda de los alumnos ante la resolución de problemas e identifican las variables de la hipótesis de investigación.

- Y una segunda fase que es la investigación propiamente dicha, donde se lleva el entrenamiento de esas variables junto al entrenamiento en la resolución de problemas.

Instrumento de investigación

La medición se hace difícil cuando existen varias definiciones para un mismo fenómeno o en él intervienen demasiados factores, como ocurre con *la resiliencia*, a pesar de existir un considerable consenso en entender qué implica. *De ahí la utilización de instrumentos en función de las variables determinadas a estudiar: cuestionarios, registros y sesiones de tutorías para trabajar en profundidad los aspectos a considerar.*

Ejemplo: Una de las sesiones. (Se realizan en la hora de tutoría y se practican en el aula de Matemáticas.

No pienses que todo es “blanco” o “negro”, pues te creará ansiedad. Todos somos diferentes y nadie es perfecto.

- Desde fuera de ti: ¿Lo haces...?
- Aceptas y respetas las diferencias.
- No te compares. Piensa que cada uno es como es.
- Tienes que saber escuchar. El mejor conversador es el que sabe escuchar de verdad.
- Tienes que saber perdonar y disculpar.
- El buen humor y el trato agradable te facilitará la amistad y el buen compañerismo. Tienes que saber divertirse y emplear saludablemente el ocio y el tiempo libre.
- Sé responsable y distingue tu responsabilidad y la de los demás.

¿Serás capaz de mejorar tu autoestima?

Actividad 3- El árbol de la autoestima. Dibuja un árbol con varias ramas y raíces. En cada raíz escribes una cualidad que creas tener para la resolución de problemas en matemáticas y en cada rama un éxito que hayas obtenido en matemáticas.

-La finalidad de esta sesión es que el alumno ante la resolución de un problema de matemáticas sea capaz de fomentar pensamientos como:”Yo puedo” ”Estoy preparado”...

Resultados

El entrenamiento de las variables: Confianza, juego y sentido del humor, aplicadas a la resolución de problemas, favorecen el número de aprobados en matemáticas, ya que la resolución de problemas matemáticos capacita al individuo que los practica para resolver problemas de su vida cotidiana. De alguna manera, estos problemas matemáticos desarrollan la capacidad del individuo para enfrentarse a la adversidad de la vida. En definitiva les ayuda a ser más resilientes.

Los resultados fueron favorables, el número de aprobados se incrementó en un 40% y todos los chicos superaron sus notas anteriores, menos uno por absentismo escolar. El resto del grupo siguió como en la primera evaluación.

(Se adjunta un análisis descriptivo de la variable: CONFIANZA, como ejemplo, por falta de espacio).

| Statistics | | | | |
|----------------|---------|--------------------|-------------------|-----------------------|
| | | confianza-vinculos | confianza-límites | confianza-habilidades |
| N | Valid | 10 | 10 | 10 |
| | Missing | 0 | 0 | 0 |
| Mean | | 4,0000 | 4,4000 | 4,0000 |
| Std. Deviation | | ,6667 | ,5164 | 1,2472 |
| Variance | | ,4444 | ,2667 | 1,5556 |

| confianza-vinculos | | | | | |
|--------------------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 3,00 | 2 | 20,0 | 20,0 | 20,0 |
| | 4,00 | 6 | 60,0 | 60,0 | 80,0 |
| | 5,00 | 2 | 20,0 | 20,0 | 100,0 |
| | Total | 10 | 100,0 | 100,0 | |

| confianza-límites | | | | | |
|-------------------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 4,00 | 6 | 60,0 | 60,0 | 60,0 |
| | 5,00 | 4 | 40,0 | 40,0 | 100,0 |
| | Total | 10 | 100,0 | 100,0 | |

| confianza-habilidades | | | | | |
|-----------------------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 1,00 | 1 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| | 3,00 | 1 | 10,0 | 10,0 | 20,0 |
| | 4,00 | 4 | 40,0 | 40,0 | 60,0 |
| | 5,00 | 4 | 40,0 | 40,0 | 100,0 |
| | Total | 10 | 100,0 | 100,0 | |

Discusión

En cuanto a las hipótesis planteadas, observamos según los resultados, que el entrenamiento de la confianza, el juego y el humor mejoran la resolución de problemas y, por tanto, los resultados en el aprendizaje de las matemáticas. El análisis descriptivo nos muestra que no existen diferencias significativas entre los alumnos en las estrategias de afrontamiento después del programa de intervención, posiblemente, por la durabilidad de la investigación. Pero, sí es cierto, que los resultados han sido especialmente significativos en la asignatura de matemáticas y no en otras. Van muy asociado los indicadores de un alumno con baja resiliencia al fracaso escolar. La falta de capacidad para resolver problemas es una de las principales consecuencias, de ahí, que las matemáticas sea una de las asignaturas que más reflejen la necesidad de incrementar la resiliencia en los alumnos, por tanto, por mínimo que sea el entrenamiento en variables como la confianza, juego y el humor los resultados han sido favorables. Se confirma, de esta manera, que estas variables son factores protectores de resiliencia.

Conclusiones

Se comprueba que:

Aprender a ser resiliente es aprender a convivir a ser exitoso y esto es muy importante para los logros académicos, para la imagen que uno tiene de sí mismo. Uno desea ser visto por su profesor como alguien competente, desea ser aceptado en su entorno social como una persona amistosa y quiere también sentirse orgulloso de sí. Pero como destaca Grotberg (2006), también hay que aprender a utilizar los factores de resiliencia, ya que son transferibles, pero con cautela, según los contextos. Podemos, tal vez, ponernos en el lugar del otro en nuestros hogares, abrazando a un hermano, a nuestra madre, pero no podemos hacer lo mismo cuando sentimos empatía por el director del instituto.

Referencias y consultas

- Bermejo, V. (1996). Enseñar a comprender las matemáticas. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.) *Psicología de la Instrucción I*. (pp.256-279). Madrid. Síntesis.
- Callejo, M.L. (1994). *Un club matemático para la diversidad*. Madrid. Narcea.
- Grotberg, E.H. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. La Haya, the Bernard Van Leer Foundation.
- Grotberg, E.H. (1995). *The international resilience Project: Research, application, and policy*. Symposium International Stress e Violencia, Lisbon, Portugal.
- Grolbert, E. (1997). *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*.
- Grotberg, E.H. (1997). *La resiliencia en acción*, trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer.
- Grotberg, E.H. (2001). *Nuevas Tendencias en Resiliencia*. En A. Melillo y E. N. Suárez Ojeda (Comp). *Resiliencia. Descubriendo las propias resiliencias*. Barcelona. Paidós. Tramas Sociales.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Editorial Gedisa
- Grolbert, E. (1997). *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*.
- Guerrero, A., Blanco, L.J y Guerrero (2007) *Las actitudes y emociones ante las Matemáticas de los estudiantes para Maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura*.
- Mandler, G. (1985) *Cognitive psychology. An essay in cognitive science*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLeod, D.B (1989) *Beliefs, attitudes, and emotions: new view of affect in mathematics education*. En D.B.
- Polya, G (1965). *Como plantear y resolver problemas*. México. Editorial Trillas.
- Rojas, L (2010). *Superar la adversidad. El poder de la Resiliencia*. Madrid. Espasa.
- Seligman, M. (1991). *Learned optimism*, A.A. Knopf, Nueva York.
- Vanistendael, S y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona. Gedisa.

Programas de desarrollo de personalidad eficaz en contextos universitarios

Silvia Castellanos Cano¹, Macarena Zamorano Vital² y Francisca García Bernal³

¹Universidad de Oviedo (España); ²Universidad Complutense de Madrid (España); ³Universidad Playa Ancha (Chile)

El entrenamiento y potenciación de la personalidad eficaz es una constante a lo largo del ciclo vital, como se puede comprobar a lo largo de las sucesivas ponencias. El grupo GOYAD considera que la mejora de la personalidad eficaz no debe de ser una intervención puntual en los primeros años de vida sino que sería más conveniente un acercamiento transversal.

En relación con estos planteamientos, se han desarrollado instrumentos de evaluación y de intervención adaptados a estas edades.

A nivel evaluativo se han elaborado distintos instrumentos en contextos españoles y chilenos. Se distinguen aquellos más generales de otros más específicos destinados a estudiantes universitarios con características concretas.

En contextos universitarios, los mismos estudiantes de la asignatura de orientación psicoeducativa impartida por Martín del Buey en el departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo, comienzan a elaborar sus propias actividades insertadas en la estructura modular del entrenamiento. Para ello son previamente instruidos por los responsables de la misma. Estas tareas son diseñadas para sus compañeros de asignatura.

De forma paralela, a estos niveles también se realizan intervenciones en contextos chilenos a través del Servicio de Orientación Universitaria de Playa Ancha (SOUPA) en Valparaíso, Chile. Se trabaja con alumnos pertenecientes al curso de nivelación (Programa de Mejoramiento de la Calidad Educación Superior - MECESUP) y de los Programas de mejoramiento de la calidad docente de la citada Universidad.

En la actualidad se está trabajando en un reto muy importante. Como parte del Proyecto ganado en Concurso público competitivo ante el Ministerio de Educación chileno en el 2012, se pretende insertar el entrenamiento de la personalidad eficaz dentro del programa curricular de las asignaturas que se imparten en diferentes facultades de la Universidad de Playa Ancha. De esta forma se estaría consiguiendo lo que se planteaba al principio de este apartado, el desarrollo transversal o continuo de las competencias personales y socioafectivas. El grupo GOYAD ha sido llamado a participar de forma activa en el asesoramiento e inclusión del programa.

Todos los programas, tanto los elaborados en contextos españoles como chilenos, mantienen la estructura modular del constructo personalidad eficaz formulado por Martín del Buey. En el caso de la población universitaria chilena, los programas están más centrados en la dimensión de Fortalezas del yo, que abarca los aspectos de autoconcepto y autoestima.

Instrumentos de evaluación

Para la evaluación de la personalidad eficaz en jóvenes ha sido diseñado el Cuestionario Personalidad Eficaz-Universidad (CPE-U). Este cuestionario es fruto de la adaptación realizada por Martín Palacio, Martín del Buey y Gomez Masera (tesis doctoral defendida en la Universidad de Huelva en 2012) a partir del cuestionario original elaborado en contextos chilenos por Dapelo Pellerano y Martín del Buey (2006). En la actual está en fase de redacción una réplica de esta misma tesis en contextos universitarios chilenos realizada por Francisca García Bernal. Evalúa cuatro dimensiones: Autorrealización académica (AA), autorrealización social (A.S.), autoestima (A) y Autoeficacia resolutive (A.R.). El cuestionario tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .87 en población chilena y un alfa de Cronbach de .764 en población española. Costa de 30 ítems y su administración se realiza en aproximadamente 15 minutos de forma individual o colectiva. En contextos chilenos se pueden citar dos instrumentos desarrollados recientemente: el cuestionario Personalidad Eficaz Técnico-Profesional/chile (CPE-TP/Ch), elaborado por Dapelo Pellerano y Dr. Francisco Martín del Buey (2007) y el cuestionario Personalidad Eficaz- Universidad adaptado y publicado por González, Castro y Martín Palacio (2011) para estudiantes chilenos de Ingeniería de primer año. A esto se añade la actual redacción de una tesis doctoral.

Programas de desarrollo de personalidad eficaz en contextos universitarios

La estructura del programa incluye, a través de las distintas sesiones, el entrenamiento de las cuatro esferas del yo propuestas: Fortalezas del yo, Demandas del Yo, Retos del Yo y Relaciones del Yo.

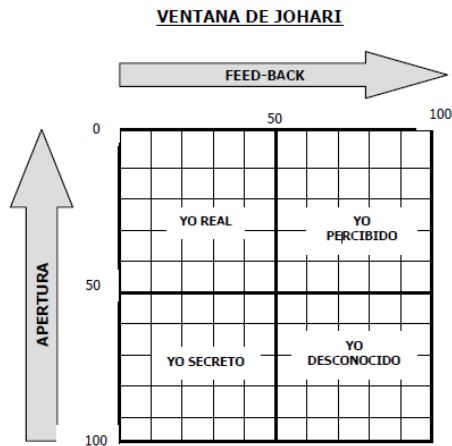
Aunque se trabajan de forma independiente en distintas sesiones, están íntimamente relacionados entre sí. Una persona con baja autoestima (módulo 1) tendrá mayor dificultad para expresar su punto de vista, sobre todo cuando en el grupo haya alguien que discrepe (módulo 4). Si no poseemos motivaciones, atribuciones y expectativas (módulo 2) ajustadas a la realidad nos será muy difícil comunicarnos y empatizar con las personas que nos rodean. No desarrollar adecuadas estrategias de afrontamiento y resolución de problemas (módulo 3) dificultará la comunicación y las relaciones.

Fortalezas del Yo

Autoconcepto y autoestima:

El objetivo de la primera sesión consiste en potenciar el autoconcepto y el autoestima a través de la herramienta La Ventana de Johari (Figura 1), tanto individual como grupal. Este instrumento permite trabajar el autoconcepto a través de cuatro tipos de conocimiento en torno a uno mismo: yo real, yo percibido, yo secreto y yo desconocido.

Figura 1. La Ventana de Johari



Con esta actividad se descubren las diferencias de percepción que pueden existir entre lo que el individuo cree ser y la forma en que cada miembro del grupo le ha percibido, permitiendo de esta forma a la persona modificar y adaptar el comportamiento en el seno del grupo. También se construyen representaciones a nivel de grupo con las que podrán realizarse otras interpretaciones.

Demandas del Yo

Motivación:

El objetivo de esta sesión es que los participantes se hagan conscientes e intenten valorar distintos aspectos que supongan un aumento de motivación en los ámbitos en los que están implicados. Es decir, se les pide que reflexionen sobre su propia escala de motivadores para el desempeño de su trabajo. A nivel teórico, se les muestra la diferencia entre factores de motivación innatos y adquiridos.

Las actividades van dirigidas a que conozcan y ordenen qué factores son los que les motivan (tanto personales, sociales,...) y posteriormente, se realice una reflexión a nivel grupal, estableciendo el perfil motivacional grupal.

Atribuciones causales:

Esta sesión es considerada como fundamental para lograr la eficiencia en todas las áreas de la vida (personal, social, familiar,...). El ser humano necesita atribuir una causa o una razón de ser a los acontecimientos de su vida continuamente y la forma de generar esas posibles causas influirá de manera poderosa en otras áreas de su personalidad (autoestima, expectativas y objetivos futuros, estado emocional,...). El llamado "Estilo Atribucional" es fruto del aprendizaje, por lo que es susceptible de cambio.

A nivel práctico e individual, este aspecto se trabaja a través de una situación dada. Tienen que clasificar el estilo atribucional que aparece en Interno/Externo, Estable/Inestable y Controlable/Incontrolable. Posteriormente se lleva a

cabo la puesta en común. Las conclusiones finales están destinadas a resaltar la importancia de los estilos atribucionales y cómo aquellos que son desadaptativos llevan a cometer muchos errores.

Expectativas:

En esta sesión, se trabajan las expectativas de cada persona, pues se considera un tema de suma importancia, ya que en la vida nos marcamos una serie de objetivos o metas que pretendemos conseguir.

La actividad a nivel individual consiste en ordenar distintas expectativas propuestas. Posteriormente en pequeño grupo se pone en común lo que se ha realizado a nivel individual y asignan también valoraciones al resto de miembros del grupo. De esta forma se calculan diversos índices que muestran la exactitud al ser juzgado, la exactitud al jugar a los demás o la semejanza de expectativas. Finalmente se elabora un perfil de expectativas grupal y todo ese análisis sirve para profundizar en los factores que influyen en los objetivos que cada uno se marca: sentimiento de valía personal, autoestima, atribuciones a los éxitos y fracasos, grado de motivación, experiencias pasadas con objetivos similares,... Las conclusiones finales de la sesión van destinadas a señalar la importancia de las expectativas y de una buena planificación para intentar lograr las metas.

Retos del yo

Solución de problemas y toma de decisiones:

En la sesión dedicada al afrontamiento de problemas los participantes intentan resolver un problema, basándose en la propuesta de D’Zurilla y Nezu. Lo intentan primero de forma individual y posteriormente de modo colectivo, estableciendo similitudes y diferencias entre ambos procedimientos. Se les proponen los siguientes pasos: definición y formulación del problema, establecer metas, elaboración de soluciones alternativas, toma de decisiones y desarrollar un plan.

Las conclusiones teóricas finales incluyen la descripción de dos estilos de afrontamiento, el estilo dependiente o de evitación (más desajustado) y el estilo para resolver conflictos (más ajustado y efectivo). También se les instruye en un “modelo rápido de resolución de conflictos” que permite cierta racionalidad bajo una presión seria de tiempo.

Relaciones del yo

Empatía:

La sesión tiene como objetivo que los participantes descubran los factores que están implicados en la capacidad empática, es decir, en la capacidad de ponerse en el lugar de otro.

La actividad a nivel individual consiste en la lectura de una historia así como la resolución de unas cuestiones referidas a los personajes. Posteriormente se les pide que reescriban la historia de forma que el comportamiento de los personajes sea más empático. A nivel de grupo tienen que debatir los aspectos empáticos o no de los personajes y plasmar los pasos que creen que son necesarios para la comprensión e identificación de los sentimientos de otra persona. Las conclusiones finales teóricas intentan mostrar la importancia de tres elementos fundamentales para la empatía: identificar los sentimientos (tanto los nuestros como los de otras personas), adoptar la perspectiva del otro y responder empáticamente (escuchar activamente y comunicar esta escucha).

Asertividad:

El objetivo de la sesión es que los participantes analicen los distintos tipos de estilos de conducta a la hora de establecer relaciones con los demás. Sólo uno de ellos es adaptativo: el estilo asertivo. También se propone como objetivo que se practique esta forma de relacionarse.

En cumplimiento con los objetivos se les pide que a nivel individual lean un caso práctico y posteriormente resuelvan de forma asertiva esas situaciones, estableciendo de forma literal qué responderían. Más tarde, en pequeño grupo ponen en común el análisis realizado y establecen un “modo ideal” de afrontar asertivamente las situaciones. Finalmente, a nivel de gran grupo se exponen las situaciones y los demás devuelven un feed-back a los grupos que estén interviniendo. Como conclusiones finales de la sesión se les recuerdan los tres tipos de comunicación (pasiva, agresiva y asertiva) enfatizando las ventajas de expresarse asertivamente.

Control emocional:

Pensamiento y emoción pueden considerarse las dos caras de la misma moneda. Dependiendo de cómo interpretemos lo que nos ocurre, se generará en nosotros una emoción u otra. Es de suma importancia aprender a reconocer ese lenguaje interno que todos usamos, para poder identificar algunos errores de pensamiento que cometemos sistemáticamente y que provocan emociones negativas.

A nivel individual se propone leer una serie de diálogos internos diferentes para un mismo suceso y tratar de identificar qué sentimientos suscitarían. Posteriormente tienen que tratar de identificar qué errores se pueden estar cometiendo en una serie de pensamientos dados e intentar modificarlos por otros más realistas y menos dañinos. Una

vez resueltas las actividades se ponen en común en pequeño grupo. Las conclusiones finales enfatizan la importancia de detectar pensamientos irracionales o distorsionados y modificarlos por otros más realistas.

Comunicación:

Cómo nos relacionamos con los demás a nivel verbal y no verbal es fundamental, de ahí que trabajar estos aspectos sean objetivos del programa.

Conclusiones

Aunque no disponemos en este momento de datos empíricos significativos si disponemos de una alta recopilación de manifestaciones explicitadas por los monitores guía de los programas que lo ha realizado en donde se recogen las siguientes ideas.

Existe una ausencia de programas formativos en desarrollo de competencias personales y sociales en contextos universitarios.

Estos programas no se reclaman por qué no se conoce su existencia y los valores positivos que implican.

Los alumnos que lo han realizado han manifestado un creciente deseo por ellos y la necesidad de su continuidad a lo largo de todo el profesor formativo universitario.

Se acusa la ausencia del sistema evaluador universitario de estrategias favorecedoras de cada una de las diez dimensiones que desarrolla el programa. Y en todo caso una acción más propicia en favor de la destrucción que del desarrollo de estas dimensiones.

De manera significativa se acusa la tendencia muy destructiva para el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, el afrontamiento de problemas y las relaciones interpersonales.

El profesorado en general permanece al margen del desarrollo personal y social de sus estudiantes considerando que estas son competencias ajenas al contenido curricular de las asignaturas y en modo alguno incluidas en la programación de sus asignaturas a pesar de estar ya incluidas en la modalidad actual de grado donde la programación por competencias constituye un objetivo a seguir.

La aceptabilidad de estos programas dentro de los contenidos curriculares encuentra una mayor aceptación en Universidades Latino-americanas. La experiencia chilena de incluir el desarrollo de estas dimensiones como parte integrante del desarrollo curricular competencial de sus alumnos es altamente importante. Si bien no se ha logrado plenamente su integración en los contenidos curriculares de aula sí se dan asignaturas transversales en todas las carreras en donde se oferta a los alumnos posibilidad de realizar talleres que desarrollen estos niveles competenciales.

Referencias

Dapelo Pellerano, B. y Martín del Buey, F. (2006). Estudiante Eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 63-77.

Dapelo Pellerano, B. y Martín del Buey, F. (2007). Personalidad Eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico-profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 21(39), 13-29.

Dapelo Pellerano, B., Martín Palacio, M.E. y Marcone Trigo, R. (2011). Tipologías modales multivariadas en Personalidad Eficaz en contextos universitarios chilenos. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Desafíos y Perspectivas Actuales de la Psicología en el campo de la educación)*, 3, 107-116.

Gómez Masera, R. (2012). *Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria. (Tesis doctoral)*. Universidad de Huelva, departamento de psicología evolutiva y de la educación.

González, M.I., Castro, P.J. y Martín Palacio, M.E. (2011). Personalidad Eficaz en estudiantes chilenos de Ingeniería de primer año. *Formación Universitaria*, 4(5), 3-12.

Remitimos igualmente a las referencias dadas en la introducción al presente simposio. Se informa que existe un CD interactivo que se ofrece al profesor para que pueda tener acceso a todo lo relacionado teóricamente y empíricamente con el desarrollo del programa.

ANEXO
Cuestionario Personalidad Eficaz-Universidad

Protocolo de aplicación:

Este cuestionario pretende obtener información acerca de cómo es usted en general y cómo se desenvuelve en algunos aspectos de su vida diaria. Todos los datos que usted aporte serán tratados de forma absolutamente confidencial, teniendo la posibilidad de recibir, si usted lo desea, un informe con los resultados obtenidos, por eso se le ruega ser sincero en sus respuestas.

Primero se le solicitarán algunos datos personales, seguidos del cuestionario. Si usted desea que la información extraída de su cuestionario se le envíe, ponga por favor en la casilla “identificación” su nombre completo, o algún nombre distintivo que recuerde y le identifique al recibir su informe. El cuestionario consta de 30 ítems a los que deberá responder escribiendo, en la casilla en blanco, el número que usted considere en cada respuesta (1 nunca, - 5 siempre). Si algún ítem le genera duda, señale la opción (2 algo, 3 normal, 4 bastante) que suceda el mayor número de veces.

1. NUNCA
2. ALGO
3. NORMAL
4. BASTANTE
5. SIEMPRE

Muchas gracias por su colaboración.

Rellene por favor:

Identificación :

Sexo :

Edad:

Carrera que estudia:

Nº de años que lleva en ella :

Curso en que se encuentra: (año del que cursa mayor número de asignaturas)

Calificación que considera tener en su expediente académico:

| | A.A | A.S | A. | A.R |
|---|-----|-----|----|-----|
| 1. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación. | | | | |
| 2. Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás | | | | |
| 3. Me siento muy bien con mi aspecto físico | | | | |
| 4. Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer | | | | |
| 5. Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo | | | | |
| 6. Hago amigos/as con facilidad | | | | |
| 7. Hay muchas cosas acerca de mí mismo/a que me gustaría cambiar si pudiera | | | | |
| 8. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee | | | | |
| 9. Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad | | | | |
| 10. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos | | | | |
| 11. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a | | | | |
| 12. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar | | | | |
| 13. Me considero un/a buen/a estudiante | | | | |
| 14. Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás | | | | |
| 15. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos | | | | |
| 16. Controlo bien mis emociones | | | | |
| 17. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias | | | | |
| 18. Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás | | | | |
| 19. Tengo muchas cualidades para estar orgulloso/a y satisfecho/a de mí mismo/a | | | | |
| 20. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia | | | | |
| 21. Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal | | | | |
| 22. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos | | | | |
| 23. Logro que casi todas las cosas me resulten bien | | | | |
| 24. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo | | | | |
| 25. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa | | | | |
| 26. Creo que soy una persona valiosa para los otros | | | | |
| 27. Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje | | | | |
| 28. Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se debe a que no le agrada a la mayoría de las personas | | | | |
| 29. Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen | | | | |
| 30. Me siento a gusto compartiendo con otras personas | | | | |
| TOTAL | | | | |

Diagnóstico de rasgos de violencia escolar adjudicada a la perspectiva de género adoptada por los docentes de escuelas secundarias de Hermosillo. Percepción del profesorado

Emilia Castillo Ochoa, Mariel M. Montes Castillo, Marcela Cecilia García Medina, Anna Iveth Rodríguez, Fabiola Gómez Acosta, Ariana Cota Juárez y Liliana Ahumada Ponce
Universidad de Sonora (México)

En esta contribución se busca conocer la percepción que maneja el profesorado adscrito a las Escuelas Secundarias sobre la perspectiva de género entre los alumnos: hombres y mujeres, que basados en estereotipos y en prácticas culturales aprendidas en los diferentes grupos sociales de pertenencia de la matrícula escolar llevan a que se susciten situaciones de riesgo y se ponen de manifiesto en las interacciones entre ellos dentro de la escuela.

Es aquí donde se enfatiza la perspectiva de género que se define como: “una herramienta de análisis que permite identificar actitudes sexistas y desigualdades entre hombres y mujeres en distintos ámbitos de la convivencia. Su finalidad consiste en establecer acciones que conduzcan a la superación de la discriminación sexual y a la denuncia pública de ésta, así como sensibilizar a la población en general de que las prácticas de exclusión y menosprecio obedecen a un ejercicio autoritario y antidemocrático del poder”. (CONAPO 2007). Cabe señalar que debe ser la escuela donde se practiquen tiempos de conocimiento sobre las capacidades y habilidades que cada ser posee, y que además propicie una interacción solidaria entre alumnos y alumnas sin que exista un momento de conflicto y de manifestaciones de comportamiento antisocial que afecta el desarrollo del adolescente y la calidad educativa. Recordemos que el perfil del adolescente alumno de secundaria, no es el mismo de hace quince años, sino que ha sufrido transformaciones y cambios por la diversidad de consumo cultural, desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación y el acceso a los acervos de conocimiento que influyen en una transformación y cambio en la sociedad actual y en el nuevo perfil del adolescente de secundaria.

El tema de género enfocándolo en la Educación Básica-Educación Secundaria, poco a poco se ha ido incorporando como prioridad dentro de las políticas públicas de la SEC como lo son los temas de estudio que establecen los planes y programas de este nivel educativo. Sin embargo falta mucho más por hacer, donde realmente se conciente a los actores de las escuelas como son los y las docentes, ya que ellos serán los encargados de establecer las prácticas donde el alumno y la alumna participen e interactúen en pro de la equidad de género. Es por esto la necesidad de conocer de qué forma definen, es decir si existe algún conocimiento previo respecto al tema, además si saben identificarlo y saber de qué forma lo han abordado cuando se ha presentado alguna situación y si lo incorporan dentro de la planeación didáctica como parte de las actividades o estrategias que se llevan a cabo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Educación secundaria, género y violencia

El género se define como “un conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de ello se elaboran los conceptos de “masculinidad y “feminidad” que determinan el comportamiento, las funciones, las oportunidades, la valoración y las relaciones entre mujeres y hombres”. (INMUJERES, 2007) en (SEP, 2012).

La Secretaría de Educación Pública (Subsecretaría de Educación Básica, Subsecretaría de Educación Superior y la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas) recibió en 2008 por primera vez un presupuesto etiquetado por parte de la H. Cámara de Diputados destinado a incorporar en la agenda educativa la perspectiva de género en las acciones y programas educativos con el fin de coadyuvar en la deconstrucción de estereotipos y roles sociales que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres, además de visibilizar y desnaturalizar la violencia que afecta a las niñas y niños desde su más temprana edad. (SEP, 2012).

Políticas públicas en educación, género y comportamiento antisocial

Las políticas públicas surgen de un proceso de interrelación entre el Estado y la sociedad como conjunto de actores sociales a través del cual el gobierno construye y toma decisiones que dan lugar a programas, proyectos, normativas e intervenciones.

En el contexto de Educación Secundaria la SEP en el año 2008 ideó un proyecto denominado: “abriendo escuelas para la equidad” con el fin de erradicar la violencia de género en las escuelas secundarias públicas y contribuir a disminuir la deserción escolar, así como construir escuelas libres de violencia que faciliten el aprendizaje y mejoren

la calidad de la educación. Consiste en la apertura de las escuelas los sábados a la comunidad educativa para llevar a cabo actividades con contenidos de no violencia y equidad de género en cuatro ejes: artístico cultural, deportivo, de comunicación y formación.

Asimismo desde el año 2011 opera el Servicio de Apoyo a personas en situación de violencia en el ámbito escolar es estados que no desarrollan jornadas sabatinas: Sinaloa, Sonora y Zacatecas. En este mismo año se inició un proceso de formación y sensibilización al personal docente y administrativo. Los talleres dirigidos a este público buscaron dotarles de las herramientas didácticas que induzcan a la reflexión de la perspectiva de género. Se abordaron los elementos teóricos sobre la temática de género. La participación del profesorado es especialmente relevante, ya que permite identificar aquellas actitudes que pueden ser discriminatorias y/o violentas, que consciente o inconscientemente muestran al momento de impartir una clase. Se busca que el personal comience a cuestionar sus propias percepciones y creencias a los femenino y masculino para que a partir de ello pueda generar un cambio y se vea reflejado en el quehacer cotidiano. (SEP, 2012).

Educación y perspectiva de género

La diferencia de género en el terreno educativo se instauró en la mayoría de los temas educativos de los países occidentales a partir de la segunda mitad del siglo XIX. La presencia de dos modelos educativos uno masculino y otro femenino, ha servido para reproducir unas normas culturales y vehicular la transmisión de un sistema de valores individuales y sociales que han perpetuado una estructura jerárquica y discriminatoria hacia las mujeres. El sistema educativo es pues, una piedra angular para conocer los mecanismos que vehiculan los estereotipos de género. (Fernández et al, 2001: 724, 725).

El Consejo Nacional de Población (2007) en su obra: “La perspectiva de Género en la Escuela” menciona: “No es suficiente que hombres y mujeres convivan y puedan ejercer su sexualidad de manera natural. La escuela debe procurar, de manera intencionada, momentos de conocimiento entre los sexos, comprensión de los cambios físicos, psicológicos y emocionales que ocurren en las distintas etapas de la vida, así como brindar la oportunidad de experimentar otras formas de relación en las que todos y todas desarrollen y fortalezcan sus capacidades, sin que medie prejuicio alguno”. En el mismo contexto afirma: “Es necesario crear una atmósfera favorable para la equidad de género en toda la escuela, con la finalidad de que alumnos y alumnas experimenten un trato basado en la igualdad de oportunidades, asuman responsabilidades y desempeñen funciones que rompan con los estereotipos que circulan en su entorno próximo.” (CONAPO, 2007).

El adolescente en el contexto educativo y la relación género- violencia

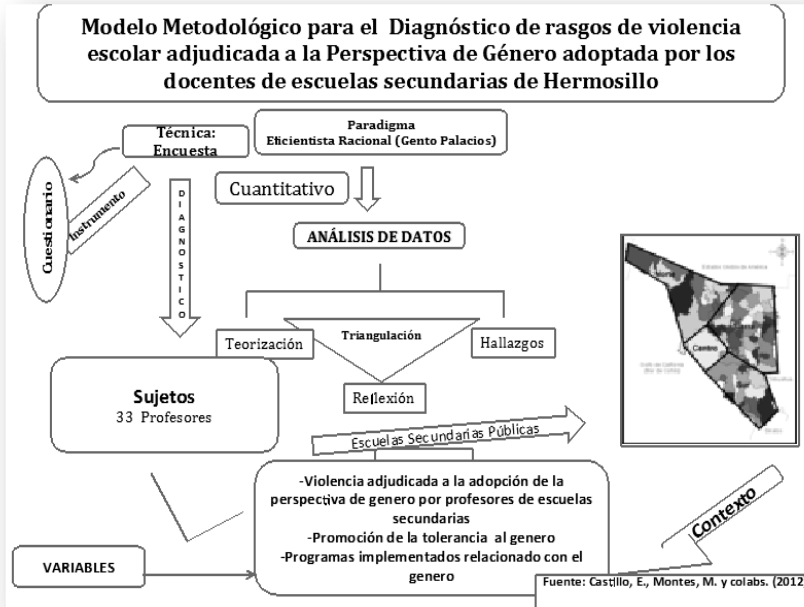
Adolescencia: período de cambios madurativos importantes, tanto a nivel físico como psicológico. A nivel físico aparecen cambios morfológicos internos y externos que afectan a distintas funciones, mientras que a nivel psicológico se han observado cambios en las autopercepciones y autoevaluaciones, así como en las relaciones interpersonales que se establecen con los otros, sobre todo con la familia y los amigos. (Barber y Buehler, 1996) en Matud, Rodríguez, Marrero y Carballeira, 2002).

Identidad de género en la adolescencia desde la psicología. En la adolescencia cobran especial importancia los procesos de pensamiento, desarrollándose en mayor medida el pensamiento abstracto como un modo de formarse una identidad y establecer un firme sentido de sí mismo. La relación del adolescente con sus padres y con su entorno social va a repercutir en el modo en que los jóvenes se perciben así mismos. Desde niños ya habían observado que determinadas conductas podrían ser premiadas o castigadas en función de su género por lo que de alguna manera ya han desarrollado un estereotipo de género. Ellos perciben a sus padres de una forma estereotipada, considerando a la madre como más implicada que el padre en sus problemas y al padre como más independiente y capaz de afrontar las presiones. (Matud, Rodríguez, Marrero y Carballeira, 2002).

La violencia escolar y la desigualdad de género repercute en el proceso enseñanza-aprendizaje que se da dentro del aula, por lo que su conceptualización es necesaria dentro de este análisis. Proceso enseñanza-aprendizaje. Transmisión de información, estímulo al descubrimiento, inducción, despertar interés, promoción de feedback, transferencia, modelamiento de actitudes. (Titone, 1981) en (Estebaranz, 1994)

Metodología y resultados

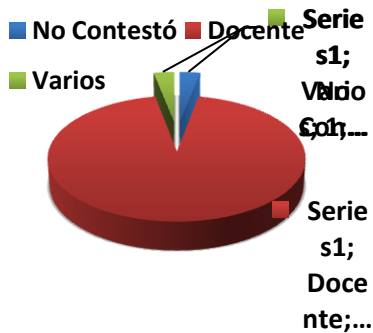
En el presente apartado se presentan los datos obtenidos sobre la variable de Perspectiva de género. Participaron en la evaluación de la presente Macro-variable, profesores de Escuelas Secundarias Públicas de Hermosillo, seleccionados azarosamente de instituciones consideradas en estratos favorables y desfavorables por el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora.



Nuestros sujetos: datos socio-académicos de los docentes

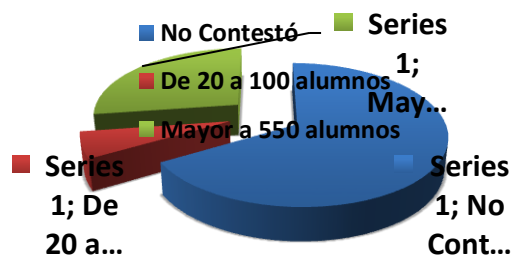
En esta fase de las investigaciones a través de la implementación de modelos de diagnóstico, el 94% de los sujetos captados son profesores en servicio los cuales tienen a su cargo un promedio de 20 a 100 alumnos (67%) por ciclo escolar, siendo esta caso el ciclo Agosto 2012- Junio 2013. Los grupos en las escuelas secundarias públicas de Hermosillo albergan un promedio de 36-45 alumnos por grupo.

Gráfica 1. Puesto



Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

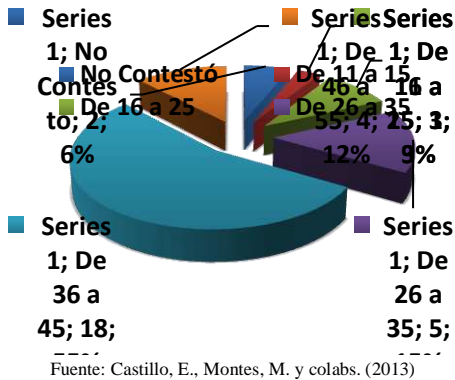
Gráfica 2. Matrícula



Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

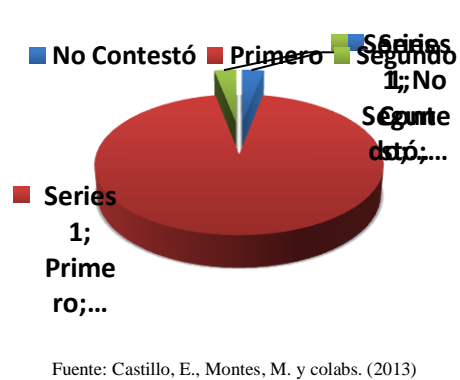
El grado que los sujetos encuestados imparten son en su mayoría de primer grado, esto se presenta como un factor intencional por parte de los responsables de la presente investigación ya que son los alumnos a los que les pudiera impactar un programa o propuestas de apoyo a su formación en secundaria a corto plazo.

Gráfica 3. Alumnos por grupo



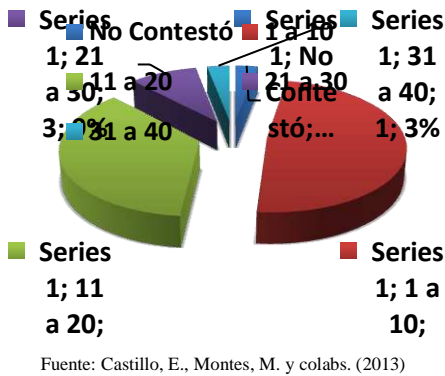
Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

Gráfica 4. Grado



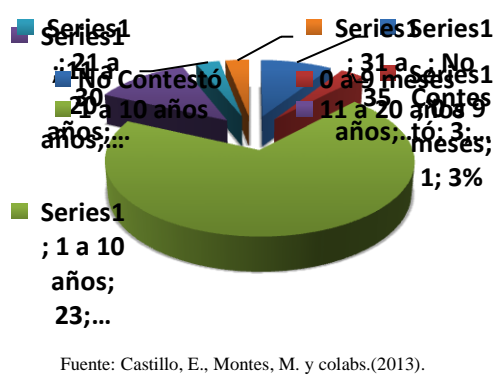
Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

Gráfica 5. Años de experiencia docente



Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

Gráfica 6. Antigüedad



Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

Los años de experiencia docente oscilan entre 1 a 10 años, esta etapa de desarrollo profesional evaluado con el 49% de las respuestas indica el porcentaje de docentes que se encuentran en la etapa de profesor principiante a experimentado, y un 36% ya en la categoría de ser experimentado a profesor sénior, según las etapas de desarrollo profesional propuestas por Carlos Marcelo, 2004.

Destacamos entonces algunas de las características del profesorado principiante:



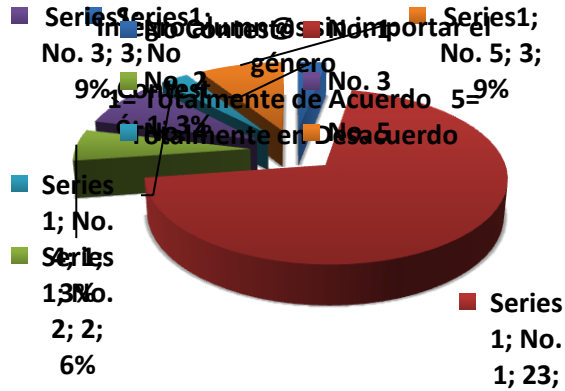
Problemas comunes del profesorado novel

- La disciplina en clase
- La motivación de los alumnos
- Adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales
- Evaluar a los alumnos
- Las relaciones con los padres
- Falta de tiempo en la preparación de las clases
- Vigilancia de las normas del centro
- Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos
- Relaciones con los directivos
- Tratamiento de alumnos de aprendizaje lento
- Falta de tiempo libre
- El número de alumnos por aula
- La organización del trabajo en clase
- Insuficiente material
- Problemas con alumnos en concreto
- Sobrecarga de trabajo
- Relaciones con los otros profesores
- El dominio de los diferentes métodos de enseñanza
- Dominio de las materias
- El trabajo burocrático
- Materiales didácticos inadecuados
- Dominio de los libros de texto y guías curriculares
- Falta de apoyo y orientación
- Tratamiento de la interculturalidad

VEEMAN (1984)

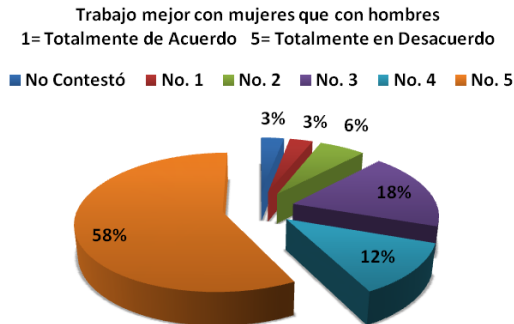
Es importante mencionar la Parrilla de Veenman, en la cual se enlistan los problemas más comunes en torno a esta etapa de formación del profesorado principiante, la cual, para la evaluación de la macro variable de Perspectiva de Género genera conflicto en el trato y la atención oportuna de las problemáticas en relación a este objeto de estudio, esto por la falta de preparación y formación en las actividades simples del docente, como lo sería su cátedra y el acercamiento a aquellas más complejas como lo son la atención a problemáticas que puedan presentarse ajenas a la didáctica.

Gráfica 7. Integración de los alumnos por parte del profesorado



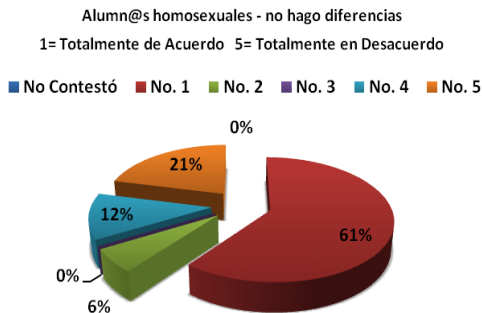
Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

Gráfica 8. Trabajo mejor con mujeres que con hombres



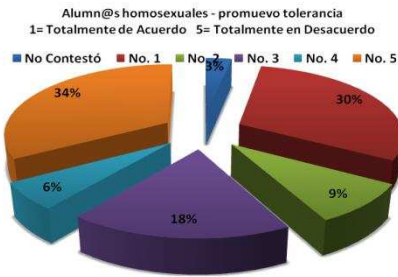
Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

Gráfico 9. Equidad de género



Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

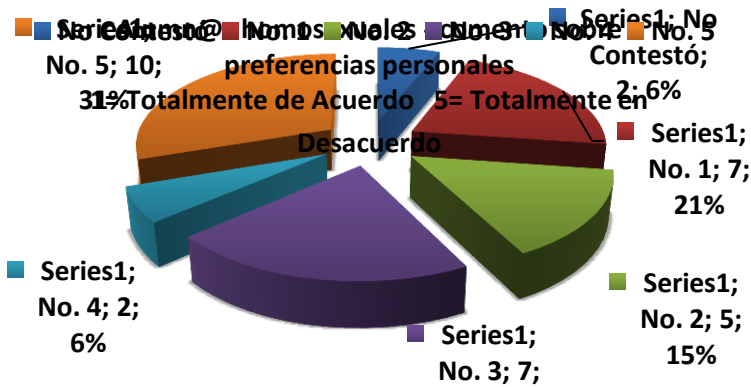
Gráfica 10. Fomento de valores



Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

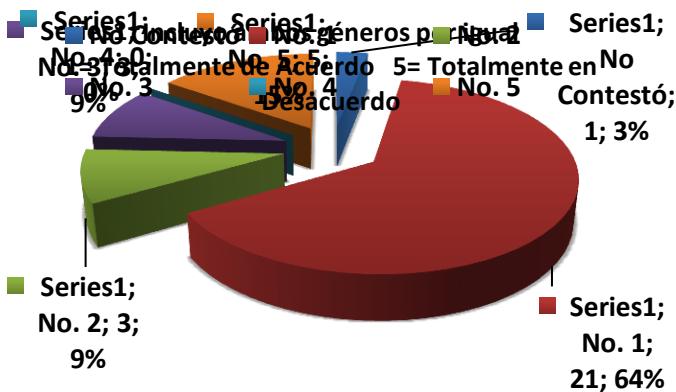
Es un hallazgo representativo que el 30% de los profesores externe que promueve la tolerancia a alumnos homosexuales, y que sea también un 30% el que no la promueva. Quedando en un punto medio el 18% de los profesores manifestando que les es indiferente la tarea de promover o no la tolerancia.

Gráfica 11. Acciones en la detección de alumnos homosexuales



Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

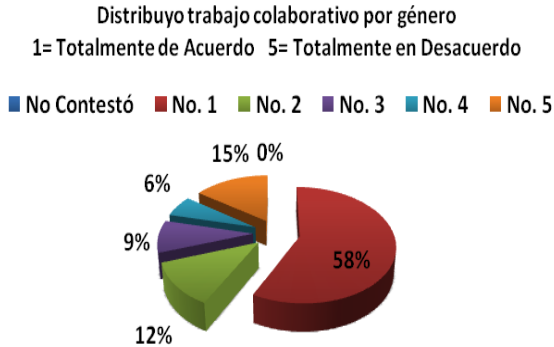
Gráfica 12. Integración de ambos géneros



Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

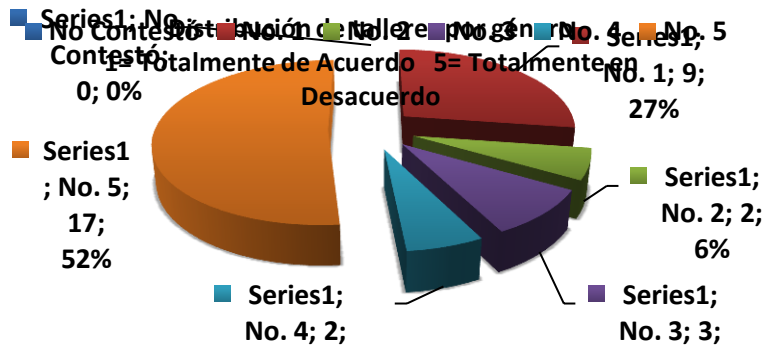
El 64% de los profesores consideran que incluyen ambos géneros por igual, sin embargo es el 15% de los profesores el que considero indiferente el cuestionamiento y no aportó comentarios sobre este indicador.

Gráfica 13. Integración de ambos géneros en trabajos colaborativos



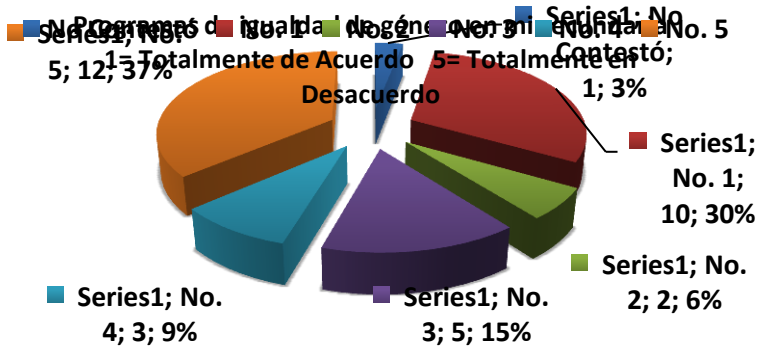
Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

Gráfica 14. Distribución de talleres por género



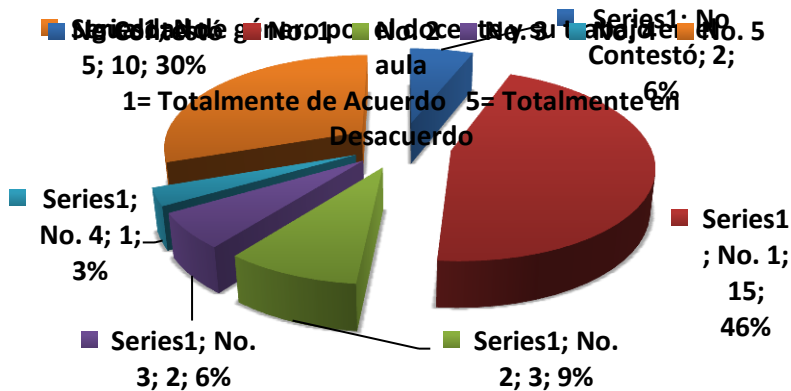
Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

El 52% de los profesores manifiestan no estar de acuerdo en la distribución de talleres y tareas a desempeñar en las secundarias por género.



Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

Gráfica 16. Igualdad de género por el docente y su trabajo en el aula



Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

Cuadro 1. Formas de asumir la perspectiva de género en el aula

| Hallazgo | Menciones |
|---|-----------|
| A través del fomento de valores | 28 |
| Impartir pláticas sobre igualdad | 23 |
| Actividades didácticas promoviendo la equidad de género | 21 |

Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

Conclusiones

Si bien los profesores en su práctica diaria tratan de incidir en el género de los estudiantes y a su vez brindar formación igualitaria, los planes de estudio vigentes en educación básica de México caminan lento sobre esta temática. La presente contribución posterior a su análisis da cuenta de la falta de una imagen de tolerancia, que es fundamental en esta etapa del desarrollo, si bien los nuevos diseños curriculares proponen un tratamiento educativo diverso, la perspectiva de género no es ejercida en la práctica diaria del docente.

Los talleres técnicos en las escuelas secundarias, siguen siendo determinados por profesores sin considerar el gusto propio e interés del alumno o alumna. Los maestros consideran que han contribuido satisfactoriamente en la implementación de este tipo de reformas en los modelos educativos actuales, se sigue necesitando la formación del profesorado en el tratamiento de la perspectiva de género y en la divulgación de información que baje en los estudiantes en miras de mejorar sus habilidades cognitivas y sociales, así como de no replicar patrones de conducta que podrían causar abandono escolar y violencia.

Referencias

- Alfaro, M.; Aguilar, L.; Badilla, A (1999). *Develando el género. Elementos conceptuales básicos para entender la equidad*. San José, Costa Rica: Unión mundial para la naturaleza.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities: knowledge, power and social change*. Cambridge: Polity. Press.
- INMUJERES, ABC de género en la Administración Pública: Federa (2007).
- Lagarde, M. *Identidad de género. Curso ofrecido en el "Olof Palme"*. Managua, Nicaragua. 1992.
- México, Secretaría de Gobernación (2007). Consejo Nacional de Población. D.F. SEGOB.
- Matud, P.; Rodríguez, C.; Marrero, R.; Carballeira, M. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, M.; Torío, S. (2005). *El discurso del género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética de cuidados*. Revista compútense de Educación, 16. 471-487.
- Swain, J.(2004). *The resources and strategies that 10-11 year old boys use to construct masculinities in the school setting*. *British Educational Research Journal*, 30(1).pp 169-185.

Webgrafía

SEP (2012). SEP web site. Disponible en <http://www.sep.gob.mx>

MOST (motivation to study), un proyecto europeo para prevenir el abandono escolar

Gerard Martí Tejada y Mayka Cirera Amores
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

El proyecto internacional, intercultural e intergeneracional MOST (Motivation to study) fue creado con el objetivo de investigar las causas del abandono escolar creciente que existe en Europa, y proponer en consecuencia modelos de intervención que puedan ayudar a los profesores y profesoras a fortalecer los alumnos en el estudio.

El presente trabajo es una adaptación y síntesis interpretativa del material aplicativo que producido para el proyecto. El material puede ser descargado y consultado de manera gratuita en www.motivationtostudy.eu.

La presente síntesis está basada en la investigación inicial sobre la motivación de los alumnos, el diseño y elaboración del modelo MOST; el kit de formación para los profesores (experimentado en trainings para 125 profesores en España y cientos de profesores de Italia, Rumania, Grecia y Austria) y la experimentación del modelo MOST en los centros educativos de la muestra europea.

Aspectos generales de MOST

El proyecto MOST tiene en cuenta, entre muchas otras variables asociadas al fracaso o el abandono, el papel que la motivación del alumno (ya sea inicial, durante o al final) juega en el proceso escolar. Durante la realización del proyecto se exploraron vías específicas para optimizar o mejorar la motivación a la escuela (y no necesariamente al estudio); todas ellas partiendo de aquellas teorías que podrían ser relevantes para la descripción, explicación y, sobre todo, la optimización de los aspectos motivacionales (Roche, R., 2009).

La edad mediana para la aplicación de MOST ha sido de 14 a 18 años, aunque se aplicó el programa en escuelas con alumnos de edades superiores e inferiores (12–20 años), obteniendo también muy buenos resultados (www.motivationtostudy.eu).

El modelo propuesto por Escotorin y Roche (2010) tiene como objetivo no sólo mejorar las competencias de los profesores, sino también incrementar, en la medida de lo posible, su motivación y sus habilidades para relacionarse con los alumnos/as en situaciones extremadamente complejas. El modelo propuesto promueve un enfoque basado en un comportamiento prosocial a favor de un aprendizaje cooperativo que facilita las oportunidades para compartir las diferencias, que le da valor a la vida diaria de los alumnos y facilita el proceso de toma de conciencia. Los alumnos y los profesores sienten que tienen un rol activo, dando lugar a una mayor identidad personal junto a un incremento del sentimiento de pertenencia, tan fundamental para los procesos cognitivos (Cozzolino, M. et al, 2011).

Se entiende por comportamientos prosociales " aquellos comportamientos y actitudes, que sin la búsqueda de recompensas extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos según el criterio de éstos, o metas sociales objetivamente positivas, aumentando la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados" (Roche, 1995, p. 16).

MOST parte de la premisa que el docente es un experto que trabaja en entornos de gran complejidad. Las comunidades de aprendizaje son organizaciones complejas, en las que conviven y se entrecruzan actores, éstos interactúan y gestionan conflictos; además toda comunidad escolar está inserta en contextos sociales y culturales específicos, lo que permite definir tipologías de problema con los estudiantes de cada centro y también diseñar posibles programas de optimización prosocial adecuados a cada contexto.

El presente proyecto está diseñado partiendo de la base que cada docente que trabaja en un determinado entorno, en tanto experto, normalmente tiene claro cuál es el diagnóstico de la situación y cuáles son los problemas prioritarios de sus estudiantes.

Ámbitos donde puede implementarse MOST

El contenido del programa propuesta por MOST, es un apoyo al diagnóstico realizado por cada docente de su contexto específico, pudiéndose aplicar completamente, o bien, de manera modular, según las prioridades de cada docente o el tipo de dificultades a las que no logra hacer frente con las herramientas, instrumentos o habilidades que ya posee.

El modelo MOST divide la intervención que un docente realiza cotidianamente en dos ámbitos (Cozzolino, M. et al, 2011).

Face to face (cara a cara)

Son todas las intervenciones en las que un docente, por ejemplo el tutor, realiza con una persona específica y no con el grupo. Este nivel de intervención se suele aplicar con alumnos que tienen necesidades especiales, algún conflicto particular que requiere algún seguimiento personalizado durante entrevistas con un solo docente. También se suele realizar con algún compañero de trabajo etc., siempre teniendo en cuenta la dimensión uno a uno (*one to one*). En este nivel ubicaríamos la interacción entre dos colegas, compañeros de trabajo que dependen el uno del otro para ser eficientes, pero que quizás no tienen demasiado tiempo en optimizar la relación entre ambos o su estilo comunicativo. Incluso encontraríamos a un director, que podría eventualmente trabajar este nivel con alguien de su equipo en particular (un docente al que quiera empoderar en alguna temática específica). La intervención en este nivel requiere no solo habilidades sociales del experto, sino a veces, herramientas específicas que fortalezcan el resultado esperado de la entrevista o proceso de tutoría.

ONE to group (uno-grupo)

Si, en cambio, los docentes consideran por ejemplo, que les interesa aplicar el modelo MOST exclusivamente en el plano (uno-grupo). En este nivel, MOST incluye cuatro niveles en los que suelen intervenir los docentes.

- El nivel 1: Profesor – clase, el más habitual y el más generoso en oferta formativa para los docentes. Aquí se incluyen las propuestas didácticas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula
- El nivel 2: Profesor – compañeros de trabajo. En este nivel, se encuentra la relación del docente con el claustro, o del director con el claustro. Necesaria para fortalecer y dar continuidad a muchas decisiones individuales de los docentes que para que sean efectivas requieren del apoyo de las políticas del centro o de la comunidad de especialistas que son sus colegas.
- El nivel 3: Profesor – Familias. En este nivel, se encuentra la relación del docente con las familias. O para fomentar la participación y compromiso de los padres en los procesos de los chicos y chicas. Es probable que haya centros satisfechos con su trabajo en los planos cara a cara, profesor-clase e incluso, profesor-claustro, pero que se sientan preocupados por la ausencia de las familias en la vida del centro y que estén buscando modos para aumentar la participación y compromiso de los padres en la vida de la comunidad escolar.
- El nivel 4: Profesor-Comunidad. En este nivel, se encuentra la relación del docente con la comunidad local en la que está inserta el centro. Hay casos en los que una ausencia de diálogo entre el centro y su comunidad local, entre la vida dentro del centro y los problemas sociales que se viven fuera; entre la “burbuja” de la clase y la precariedad de oportunidades que los chicos y chicas viven en su entorno social, puede llevar a una disociación. Los chicos y chicas dejan de identificar que el centro responde a sus intereses, a sus problemas reales, dejan de encontrar significado en las materias porque no colaboran a mejorar su calidad de vida o aparentemente no sirven “para nada”.

De entre todas las técnicas desarrolladas, explicaremos a continuación en detalle una, del nivel One to group.

Programa Mínimo de Incremento Prosocial (PMIP)

En el PMIP, se estructuran los logros de más de quince años de experiencia y los mínimos de calidad suficientes para ser considerados un programa de aplicación de Prosocialidad. Un importante requisito del programa, que intenta dar una respuesta a los tiempos que vive la comunidad educativa en la actualidad, es su funcionalidad con respecto a las exigencias y posibilidades que ofrece la escuela para su aplicación, en realidad ajustada a los espacios y tiempos limitados que nos permite el currículo. (Roche, 2010; Romers, S., Martínez, J. R., Roche, R., 2011).

El programa promueve la sensibilización y la motivación hacia la ejecución de acciones prosociales mediante la presentación de su concepto, de las ventajas y beneficios. Así, la sensibilización cognitiva se intenta garantizar a través de unos contenidos específicos mínimos respecto a éstas actuaciones. De este modo se intenta garantizar el razonamiento emocional pero también el cognitivo, y que el adolescente se mueva a la acción prosocial como reclaman diversos estudios.

Consideramos que debe trabajar a tres niveles:

- La sensibilización cognitiva: se trabaja a través de la estimulación del conocimiento de los valores asociados a los comportamientos y conceptos prosociales, a los contenidos específicos de base respecto a las acciones prosociales y sus beneficios para todos los implicados, utilizando una diversidad de técnicas y una metodología participativa adaptada al contexto y a sus destinatarios, con la finalidad de focalizar unas metas a conseguir. Aplicado en las sesiones 1, 2, 3 y 4.

- El entrenamiento: se trata del aprendizaje de estrategias para conseguir aplicarlas en la vida real, diseñando experimentos sobre acciones prosociales en las relaciones interpersonales. Aplicado en las sesiones 5, 6, 7 y 8.
- La aplicación a la vida real: En el transcurso de la detección de alternativas prosociales, se ahonda en procesos participativos, presentación de situaciones, análisis de los conflictos, mejora en las habilidades comunicativas etc., Aplicado en las sesiones 9, 10, 11 y 12.

Además de estos 3 niveles, para enriquecer los programas prosociales en el ámbito educativo y a la vez, empoderar a los participantes y operadores, se trabaja la comunicación de calidad prosocial (C.C.P). Una herramienta muy útil, aplicable a cualquier ámbito, persona o grupos, por complejos que estos sean. (Escotorin, 2010).

El C.C.P, entiende la comunicación como un proceso de interacción entre personas que se relacionan, incluso en situación de conflicto y en que al menos una de ellas hace el ejercicio consciente y voluntario de estima por el otro en tanto interlocutor con la misma dignidad. Centra especial atención a los factores previos a la producción de comunicación, a los contenidos tratados, a la conducción del proceso mismo, a elementos metacomunicativos y a factores posteriores al acto comunicativo; no con el objetivo del consenso, sino de visualizar y comprender desde la perspectiva del otro (Escotorín, 2008).

Como afirma Roche (2010), “Ocuparse del estilo de comunicación entre los actores no sólo consolida las propias estructuras participativas del centro para la toma de decisiones, sino que también fortalece las relaciones entre los actores y da soporte efectivo al diálogo.” (p.51).

Objetivo del Programa Mínimo de Incremento Prosocial

Su objetivo es el incremento de los comportamientos prosociales en todos los implicados mediante una vía simple y directa, manteniendo la esencia e identidad.

Método

El P.M.I.P consta principalmente de 12 sesiones, aunque contempla la posibilidad de añadir alguna sesión más, llamada comodín. Cada una de las sesiones se realiza junto a otro profesor, y durante el transcurso de ésta se establece una relación horizontal con los alumnos, sin que esto implique la pérdida de autoridad de los profesores, generando entre todos un ambiente participativo y dinámico. El tiempo de incidencia es de doce semanas, con aplicación de una sesión por semana que tiene una duración que oscila entre los 55 y 80 minutos. Los protocolos de las sesiones del PMIP son precisos e indican los contenidos y objetivos a seguir. No obstante dejan la posibilidad de una interpretación y adaptación libre durante su aplicación según el contexto.

De las conclusiones extraídas de la investigación realizada por Romersi et al. (2011), se concluye que se observaron cambios positivos en las conductas de los adolescentes analizados, y en particular en los estudiantes del grupo experimental que participaron en el PMIP. Estos cambios se observan tanto a nivel individual como colectivo. En consecuencia, se puede inferir que la Prosocialidad parece cristalizar en dos dimensiones: la individual y la colectiva.

Esquema de las 12 sesiones de P.M.I.P

Como apunta Roche (2010), el Programa Mínimo de Incremento Prosocial está estructurado en las siguientes 12 sesiones:

1. Presentación e introducción: Presentación personal recíproca y del proyecto. El objetivo es efectuar una presentación para el conocimiento recíproco y la aceptación voluntaria de la colaboración en el proyecto.

2. Forum película: Análisis de películas, según el modelo Prosocial, a través de una individuación de respuestas alternativas a las situaciones presentadas: *brainstorming* prosocial. Se pretende estimular y favorecer el juicio crítico prosocial respecto a la visión de películas.

3. ¿Qué es la Prosocialidad?: Sensibilización cognitiva y trabajo en grupo sobre las ventajas y alternativas de las categorías de acciones prosociales: análisis de las consecuencias de los diferentes tipos de acciones. Conocer las diferentes clases de acciones así como sus beneficios y ventajas, sobre todo para el receptor.

4. ¿Qué es lo que soy capaz de hacer por los demás?: Análisis de las consecuencias de acciones prosociales. Diálogo guiado sobre acciones, emociones y sentimientos. Focalizamos la atención y pensamiento para la elaboración individual de listas de acciones prosociales posibles.

5. Elaborar un Inventario de Prosocialidad de la Clase: Análisis de las consecuencias de acciones prosociales colectivas. Diálogo guiado sobre las consecuencias en el grupo clase. *Brainstorming* prosocial. Focalizamos la atención y pensamiento para la elaboración colectiva de un inventario en el contexto clase.

6. Diseño de experimentos Prosociales en la clase y la escuela: Entrenamiento de las capacidades de observación del comportamiento. Trabajo en grupo. Debate y puesta en común (mural). Planificando las acciones en la escuela: construcción colectiva de un mural y una ficha de registro (5/10 durante 1 mes).

7. Revisión de los experimentos y diseño de otros en casa y fuera de la escuela: Debate sobre los objetivos alcanzados en el mural. Reflexión conjunta sobre las experiencias al interior y exterior de la escuela. Elaboración personal de un plan para la prosocialidad (ficha registro). Realizado por un plan personal de actos prosociales en estos contextos, firmado por el alumno.

8. Revisión experimentos. Investigar qué pasa. Elección de films o series de la TV a analizar. Debate sobre la revisión de los experimentos en contexto. Diálogo guiado para la estimulación a la investigación y la selección de series de TV a analizar.

9. Análisis TV seleccionada. Conflictos. Causas. Alternativas Prosociales: Puesta en común sobre los episodios analizados. Selección de conflictos y alternativas prosociales a través de un diálogo guiado: identificar tipos de emociones y sentimientos. El objetivo es saber analizar el contenido, entrenando la capacidad de reflexión sobre pensamientos, actitudes y sentimientos.

10. Análisis TV. Conflictos. Antipatía. Envidia. El perdón. Revisión experimentos: Presentación y análisis de las experiencias personales de resolución de conflictos: debate sobre emociones y sentimientos alternativos. Revisión del registro. Identificar las acciones prosociales alternativas para la resolución de conflictos.

11. Soluciones prosociales de una situación en el patio y mejora de las relaciones: *Braistorming* prosocial sobre la resolución de conflictos en el patio y otros contextos de relación interpersonal. Disponer de más ideas positivas para solucionar los conflictos, buscando producir algún cambio en relaciones difíciles entre compañeros.

12. Revisión del programa: Conclusiones, debate y enfoque general de la identificación de los cambios producidos por la participación en el PMIP.

En cada una de las sesiones, se aplica el método didáctico PILT (Prosocial Interactive Learning Teaching) (Roche, Escotorin y Cirera, 2011) que consiste en la interacción prosocial, para crear un diálogo horizontal entre profesores (especialistas en su campo) y alumnos (expertos en su contexto). Es una manera de implementar las clases entre, como mínimo, dos profesores que se relacionan con calidad prosocial entre sí, con los alumnos y contenidos, creando entre todos un clima de "presencia positiva y unidad".

Enfatizando la importancia de la comunicación verbal (C.C.P), la no verbal y utilizando la meta-comunicación al finalizar la clase, para ir optimizando y potenciando las capacidades y aptitudes de cada uno.

PILT, es un método que reduce las relaciones de poder, aumenta las relaciones horizontales con los estudiantes y la colaboración con los colegas, disminuye la soledad de la enseñanza frente a decisiones complejas, mejora la comunicación con la clase y otros colegas, aumenta el lapso de atención de los estudiantes al poder estos participar de las sesiones y facilita la gestión de la disciplina dentro del aula (Roche, Escotorin y Cirera, 2011).

Conclusiones

Después de la investigación e intervención promovida por el proyecto MOST, se llegó a la conclusión que promover "el apoyo mutuo" y la "educación socio-afectiva" puede ayudar a prevenir el fracaso escolar. Para poder incrementar una atmósfera de aceptación y respeto dentro de las aulas, llegamos a la conclusión que es de gran utilidad promover y practicar lo siguiente:

1. Generar en la escuela un laboratorio real y positivo de socialidad, cooperación y preparación para el rol de ciudadano y profesional de los estudiantes.

2. Inclusión de diversidad cultural.

3. Optimizar la motivación en la vida de la comunidad educativa, en un clima de relaciones horizontales.

4. Nueva autoridad de liderazgo de los educadores, educando experiencias positivas gratificantes y de estimulación recíproca.

5. Reforzar las construcciones de competencias sociales y de percepción de autoeficacia de los educadores, así como una relación intersubjetiva con sus padres y los estudiantes.

6. Escucha profunda y delicada, y comprensión para descubrir las necesidades personales de los estudiantes.

7. Identificar una o más cualidades de cada alumno para mejorar la autoeficacia de los estudiantes.

8. Facilitar las relaciones de los estudiantes con sus padres y con los profesores.

9. Relaciones reforzadas mediante la participación y el fomento de la autonomía para estar activo en la comunidad escolar.

10. Participación en algunos grupos de toma de decisiones en un clima de relaciones horizontales.

11. Hacer sentir a los estudiantes como co-protagonistas de la actividad educativa.

12. Probar a ejecutar aquellas acciones que terminarían con buenas consecuencias.
13. Cambiar la motivación extrínseca por la intrínseca.
14. Practicar la metacognición.
15. Incrementar la cantidad y calidad de los comportamientos prosociales, los cuales estimulan la activación de la creatividad, la iniciativa y la asertividad.
16. Ser responsable consigo mismo y colaborar en la toma de responsabilidad de los compañeros.
17. Evitar las estrategias de aprendizaje que puedan llevar fácilmente a algunos alumnos a experimentar el fracaso.
18. Reducir la frecuencia y las prominencias de las prácticas competitivas, de comparación social y evaluativas.

Referencias

- Cozolino, M.; Gramegna Tota, F.; Iannaccone, A.; Arena, R.; Petrarca, G.; Rendina, V.; Arena, B.; Simonova, Z.; Celia, G.; Calisto, M.; Barone, E.; Principe, F.; Santarcangelo, C.; Escotorin, P.; Roche, R.; Cirera, M.; Chaloupka-Risser, C.; Sumper, E.; Risser, R.; Calinescu, G.; Codreanu, A.; Niciporuc, M.; Scagno, G. (2011). Handbook for teachers. Deliverable No 10. WP 3. Bajado de <http://www.motivationtostudy.eu/DOCUMENTI/HANDBOOK/WP3%20D10%20Realization%20of%20the%20Handbook.pdf>, el 18 de febrero de 2012.
- Escotorin, G. P. (2008). Comunicación interpersonal de calidad prosocial: hacia una definición del concepto y síntesis teórica actualizada del modelo aplicable a díadas en contextos organizacionales. Tesina de doctorado en Psicología de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Escotorin, P. y Roche, R. (2010) Annex A. Full version of the Pilot Course Caserta. Deliverable N°9. WP3/Subtask 3.1.2 Bajado de http://www.motivationtostudy.eu/DOCUMENTI/HANDBOOK/Training_Model_Design_EN.pdf, el 18 de febrero de 2012.
- Escotorin, G. P. (2010). Cap 4. *Comunicación con calidad prosocial en comunidades educativas*. En R. Roche (Ed.) (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos*. Ciudad Nueva, Buenos Aires.
- Roche, R. (1995). *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R., 2009. Motivation Theories: Elements to be taken into Account for MOST-Project. En Most Project (2009), WP2 Initial Research (2009). Bajado de http://www.motivationtostudy.eu/DOCUMENTI/STATE_OF_ART/State_of_the_Art_EN.pdf, el 18 de febrero de 2012.
- Roche, R. (Ed.) (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos*. Metodologías y pautas para una optimización creativa del entorno. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R.; Escotorin, P.; Cirera, M. (2011) Cap. 7 *Prosocial Interactive Learning Teaching (PILT)*. En Cozzolino et al. (2011) Handbook for teachers. Deliverable No 10. WP 3. Bajado de <http://www.motivationtostudy.eu/DOCUMENTI/HANDBOOK/WP3%20D10%20Realization%20of%20the%20Handbook.pdf>, el 18 de febrero de 2012.
- Romersi, S., Martínez, J., Roche, R (2011). *Prosocialidad en una muestra de educación secundaria*. Anales de Psicología, 27, 1, 135-146.

El papel de los iguales en las situaciones de violencia en el contexto escolar

Gema Martín Seoane¹, Rosa Pulido Valero², Beatriz Lucas Molina³ y
Sonsoles Calderón⁴

¹Universidad Complutense de Madrid (España); ²Universidad Nacional de
Educación a Distancia (España); ³Universidad de La Rioja (España);

⁴Universidad de Castilla La Mancha (España)

La violencia escolar no es un fenómeno nuevo, es tan antiguo como la propia institución educativa. Aunque sí es cierto que en las últimas décadas ha generado una gran preocupación social, como revela el impacto que ha tenido en los medios de comunicación alguna de sus manifestaciones más graves o el desarrollo de investigaciones tanto a nivel nacional (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Cerezo y Esteban, 1992; Ortega, 2000; Díaz-Aguado, 2004; Ararteko, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2006) como internacional (Olweus, 1978, 1993; Smith y Sharp, 1994; Funk, 2001; Akiba, Letende, Baker y Goesling, 2002; Blaya, 2003; Eslea, Menesini, Morita, O'Moore, Mora-Merchan, Pereira y Smith, 2004; Moore, Jones y Broadbent, 2008).

En sentido amplio, podríamos asumir la definición de violencia escolar propuesta por el Center for the Prevention of School Violence (2000) como *cualquier comportamiento que viole la finalidad educativa de la escuela o el clima de respeto o que ponga en peligro los intentos de la escuela para verse libre de agresiones contra personas o propiedades, drogas, armas, disrupciones y desorden*. Así, cuando hablamos de violencia escolar estamos refiriéndonos a diferentes tipos de situaciones, de diferente frecuencia y gravedad, que suponen una amenaza para la convivencia en los centros escolares como exclusión, agresiones, indisciplina, acoso escolar, vandalismo, etc.

Los resultados encontrados en un estudio desarrollado con una muestra representativa de adolescentes escolarizados de 14 a 18 años de la Comunidad de Madrid apuntan a que las manifestaciones de violencia entre iguales más frecuentes son la exclusión social, que incluye situaciones en las que se impide la participación de determinados alumnos o se les ignora, seguido de la violencia verbal caracterizada por insultos o motes ofensivos (Martín Seoane, Pulido y Vera, 2008). En relación al maltrato entre iguales o acoso escolar, los resultados apuntan a un 1,5% de adolescentes que estarían en una situación de especial vulnerabilidad de ser víctimas y en torno a un 3% en agresores. Resultados que van en la línea de lo encontrado en otros estudios previos (Defensor del Pueblo, 2006).

Además de la incidencia y prevalencia de la violencia escolar, una de las cuestiones que ha interesado más ha sido el análisis de las variables implicadas en el origen y desarrollo de este fenómeno, con el fin de comprenderlo mejor y de desarrollar intervenciones eficaces. Así, una de las variables que más se ha estudiado es el grupo de iguales (Cowie, 2008). Olweus (1993) destaca el papel de los compañeros en la configuración del maltrato entre iguales, lo que denomina “ciclo de acoso”, a través del desempeño de diferentes roles: agresor (el que inicia y adopta un papel activo en las agresiones), víctima (la persona expuesta a la violencia), el seguidor de la agresión (no inicia estas conductas pero adopta un papel activo), el seguidor pasivo (apoya las agresiones pero no las realiza), el testigo no implicado (observa las agresiones pero no siente que deba intervenir, “no es su problema”), el posible defensor (le disgusta la situación y cree que debería ayudar, pero no lo hace) y el defensor de la víctima (le disgusta la situación y ayuda o trata de ayudar). Siguiendo este análisis, este trabajo pretende analizar las actuaciones de los alumnos y alumnas ante las situaciones de violencia escolar: cómo afrontan estas situaciones y a quién piden ayuda.

Objetivos

Los objetivos específicos que se plantean en este estudio se describen a continuación:

1. Analizar las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes en situaciones de acoso escolar.
2. Analizar las figuras disponibles para proporcionar ayuda desde la percepción del alumnado.
3. estudiar las diferencias de género tanto en las formas de afrontar este problema como en la posibilidad de pedir ayuda.

Método

Participantes

Se seleccionó una muestra representativa de estudiantes de la comunidad de Madrid, mediante un diseño muestral de conglomerados aleatorios, utilizando como unidad de análisis el centro educativo. Los participantes del estudio han sido 12 centros y 1.635 estudiantes (con edades comprendidas entre 14-18 años).

Instrumentos

El *Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio* - CEVEO (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004), es un instrumento, de aplicación colectiva, que pregunta a los adolescentes por la frecuencia con la que sufren como víctimas, ejercen como agresores o conocen como observadores, una serie de conductas violentas, a través de una escala tipo Likert de cinco puntos (1=Nunca, 5=Mucho). Este cuestionario evalúa las distintos tipos de situaciones de violencia escolar, con idénticas categorías a las utilizadas en los estudios del Defensor del Pueblo (2000, 2006). Es importante mencionar las diferencias entre ambos cuestionarios: 1) la inclusión del ítem “me rechazan” en el CEVEO, 2) la división del ítem “me acosan sexualmente” en dos (“me intimidan con frases o insultos de carácter sexual”, y por otro lado “me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual”, y 3) varía el período de tiempo en el que los y las escolares deben considerar las agresiones (“los últimos dos meses” en el CEVEO, y “desde que empezó el curso” en el cuestionario del Defensor del Pueblo).

Además, para analizar la *disponibilidad de los diferentes agentes sociales para ayudar en situaciones de violencia*, se les pide que valoren (en una escala de 5 puntos) en que grado pediría ayuda o pueden esperar ayuda (“¿quién y hasta qué punto intervienen para ayudar o podrías pedirle ayuda para que intervinieran...?”); y se les pregunta, también, sobre su *comportamiento en este tipo de situaciones de violencia*, (“¿cuál ha sido tu actitud o comportamiento cuando alguno de tus compañeros ha agredido o se ha metido con algún otro compañero o compañera?”). En una escala likert de 5 puntos, deben valorar cada una de las actuaciones propuestas: me meto con él igual que el resto, no hago nada aunque creo que debería hacerlo, no hago nada porque no es mi problema, pido ayuda a un profesor, intento cortar la situación si la víctima es mi amigo, intento cortar la situación aunque no sea mi amigo.

Procedimiento

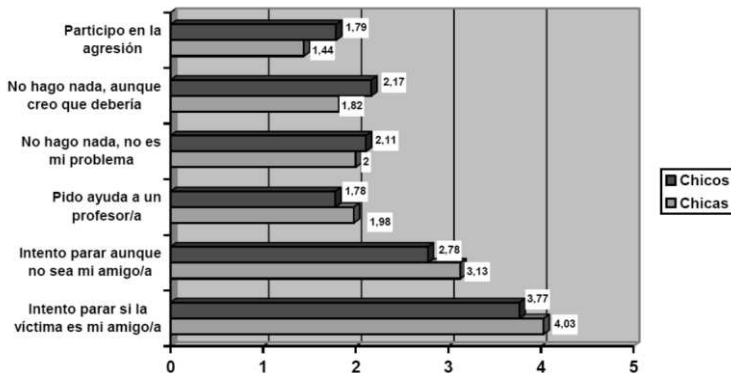
La aplicación del cuestionario fue colectiva y tuvo una duración aproximada de 50 minutos, previa explicación de las instrucciones necesarias y del propósito del estudio, haciendo énfasis en la confidencialidad de los datos. Una vez finalizada la evaluación, se elaboró un informe inicial, que fue entregado en mano a cada uno de los centros participantes. Además, en aquellos centros que lo solicitaron, se realizó una sesión con el equipo educativo, para comentar diferentes aspectos del estudio, así como pautas de intervención, encaminadas a mejorar la convivencia y la calidad de vida de los adolescentes en los centros.

Resultados

Cómo afrontan la violencia escolar

En relación a cómo actúan cuando se producen situaciones de violencia escolar, los resultados destacan, por este orden, las siguientes actuaciones: intento cortar la situación si es mi amigo (media 3.9), intento cortar la situación aunque no sea mi amigo (media 2.9), no hago nada aunque creo que debería (media 2.1), no hago nada porque no es mi problema (media 2.0), pido ayuda a un profesor (media 1.9), me meto con el igual que el resto del grupo (media 1.6).

Figura 1. Medias obtenidas en el ítem “qué hacen” en función del género



En este sentido, los resultados apuntan diferencias de género a la hora de afrontar la violencia escolar. En la Figura 1, puede observarse que las chicas intentan parar este tipo de situaciones tanto si la víctima es su amiga (media 4,03) como si no (media 3,13), o piden ayuda a un profesor (media 1,88); mientras que los chicos en mayor medida

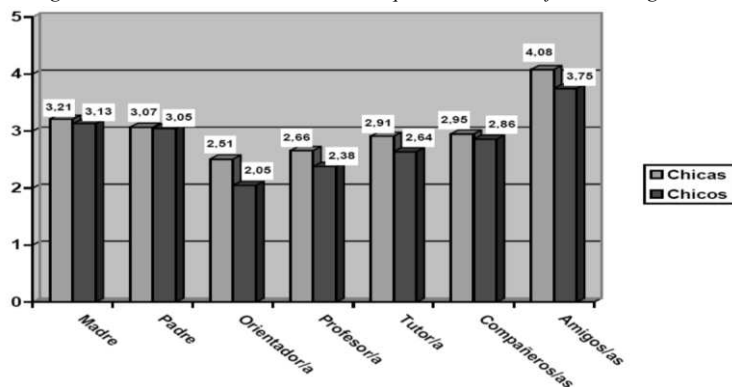
no hacen nada, tanto si es creen que deberían hacerlo (media 2,17) como si creen que no es su problema (media 2,11), o participan en la agresión lo mismo que los demás (media 1,79). De las diferencias obtenidas, se pueden destacar como estadísticamente significativas: intento cortar la situación si la víctima es mi amigo/a (con un valor $t(1520,683) = 3,873$ y $p < .001$, bilateral), intento cortar la situación aunque la víctima no sea mi amigo/a (con un valor $t(1508,469) = 5,565$ y $p < .001$, bilateral), pido ayuda a un profesor/a (con un valor $t(1508) = 2,954$ y $p < .01$, bilateral), no hago nada no es mi problema (con un valor $t(1518,312) = -5,844$ ($p < .001$, bilateral), y me meto con él lo mismo que el grupo (con un valor $t(1494,485) = -6,752$ ($p < .001$, bilateral).

Personas más disponibles para ayudar

Los resultados muestran que, ante situaciones de violencia escolar, las figuras más disponibles para ayudar, según la percepción de los adolescentes, son los amigos en primer lugar (media 3.9), seguido de la madre (media 3.2), el padre (media 3.1), los compañeros (media 2.9), el tutor/a (media 2.8), profesorado (media 2.5) y el orientador (media 2.3).

El análisis de las diferencias de género en relación a quién piden ayuda cuando se produce una situación de violencia, dentro del contexto educativo reveló que, como aparece en la Figura 2, las chicas recurren a este tipo de figuras en mayor medida que los chicos. Obteniéndose diferencias estadísticamente significativas en las siguientes: el profesorado (con un valor $t(1524) = 4,170$ y $p < .001$, bilateral), los tutores/as (con un valor $t(1523) = 3,418$ y $p < .001$, bilateral), los orientadores/as (con un valor $t(1428,610) = 6,074$ y $p < .001$, bilateral) y los amigos/as (con un valor $t(1527,961) = 4,856$ y $p < .001$, bilateral).

Figura 2. Medias obtenidas en el ítem "a quién acuden" en función del género



Conclusiones

Los resultados obtenidos apuntan a que la violencia que se produce en los centros educativos muchas veces se resuelve en el grupo de iguales y sin acudir a los adultos; y que los roles de cómplice activo y pasivo son vividos con una elevada frecuencia. Lo que evidencia la necesidad de dotar a los adolescentes de estrategias de solución conflictos y de mediación en este tipo de situaciones y de favorecer la integración de todos en el aula (puesto que la posibilidad de pedir ayuda y de ayudar aumenta cuando hay lazos de amistad entre los iguales). Esta conclusión se enmarcaría en la línea de las propuestas de prevención de la violencia escolar basadas en el sistema de apoyo entre iguales, intervenciones que centran la ayuda que los amigos ofrecen espontáneamente a los demás y prepara a los adolescentes para usar sus habilidades interpersonales para apoyar a los compañeros vulnerables, a través de destrezas como la escucha activa, la empatía y de solución de conflictos (Cowie y Hutson, 2005). Pero, además, añade el valor que tiene en la prevención de este fenómeno, la combinación de este modelo de ayuda con los modelos de mediación y cooperación (Martín Seoane, 2008).

Los resultados obtenidos sobre la disponibilidad de figuras para proporcionar ayuda en situaciones de violencia, revelaron que la figura más disponible son los amigos, seguido de la madre o el padre. Una dificultad que se plantea es que estas figuras pueden encontrarse fuera del contexto en el que se producen estas situaciones, algo evidente en el caso de las familias, por lo que su eficacia para proporcionar la ayuda en el momento en el que surge la violencia es menor. Si se analizan las figuras disponibles dentro del propio centro, las figuras percibidas como más disponibles serían los compañeros, seguidos del tutor, el profesorado y finalmente el orientador. De lo cual, se derivan dos implicaciones importantes de cara a la intervención: 1) hacer mucho más visible para el alumnado la figura de los

adultos disponibles en este contexto (profesorado y orientación) y 2) estrechar los lazos de colaboración con la familia para la detección precoz de estas situaciones y para su prevención (Díaz-Aguado y Martín Seoane, 2010).

Por otra parte, las diferencias de género encontradas parecen apuntar a una mayor dificultad de las víctimas varones para buscar un apoyo adecuado en el contexto en el que se produce la violencia, al observarse que son lo que menos ayuda piden al profesorado, a los orientadores/as o a los tutores/as. También son los adolescentes los que tienen más dificultades para pedir ayuda, acuden menos incluso a los amigos, en comparación con las chicas víctimas, que sí parecen contar con este recurso de apoyo. Cuando lo presencian como observadores, los chicos tienden a poner en marcha conductas agresivas o de evitación (meterse con la víctima, o no hacer nada porque consideran que no es su problema); mientras que las chicas ponen en marcha conductas de ayuda (intentan parar la situación, tanto si la víctima es un amigo/a o no, o intentan pedir ayuda a un profesor). Estos resultados mencionados estarían en consonancia con estudios previos, donde se han observado diversas estrategias de afrontamiento en función del género, siendo las chicas las que más comunican este tipo de situaciones (Garaigordobil y Oñederra, 2009; Martín Seoane, Lucas y Pulido, 2011).

Finalmente, respecto a las limitaciones del presente estudio y futuras líneas de investigación es importante señalar lo siguiente. En primer lugar cabe señalar el hecho de haber utilizado cuestionarios, con formato de autoinforme, con los sesgos de deseabilidad social que este tipo de recogida de datos implica. En futuras investigaciones recomendamos poder triangular la información obtenida con otras fuentes, como podrían ser padres/madres o el profesorado. También en este sentido es importante señalar la necesidad de completar la información cuantitativa obtenida en el presente estudio, con información cualitativa. La combinación de ambas metodologías nos proporcionará datos más completos de las situaciones de violencia en los centros educativos. Para ello proponemos que en futuros estudios se profundice en las descripciones y opiniones de los participantes, a través de entrevistas individuales o grupos de discusión.

Referencias

- Center for the Prevention of School Violence (2000) A vision for safer schools. Raleigh.
- Cowie, H.; Hutson, N. (2005) Peer support: a strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral care in education*, 23, 40-44.
- Cowie, H., Hutson, N., Oztug, O. ; Myers, C. (2008) The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school. *Emotional and behavioural difficulties*, 13(1), 63-71.
- Blaya, C. (2003) *Violence in schools: a european review*. European Observatory of violence in schools.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'moore, M., Mora-merchan, J. A., Pereira, B.; Smith, P. K. (2004) Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30(1), 71-83.
- Defensor del pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del comité español de Unicef. Madrid: publicaciones de la oficina del Defensor español del pueblo.
- Defensor del pueblo (2006). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del comité español de Unicef. madrid: publicaciones de la oficina del Defensor español del pueblo.
- Díaz-aguado, M. J., Martínez Arias, R., Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y la exclusión social. Volumen 1: estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Funk, W. (2001). Violence in German schools: its determinants and its prevention in the scope of community-based crime prevention schemes. Ifes: Nuremberg.
- Garaigordobil, M., Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del país vasco, *Psicothema*, 21 (1), 83-89.
- Martín Seoane, G., Pulido, R., Vera, R. (2008). Maltrato entre iguales y exclusión social en la comunidad de Madrid: análisis y posibilidades de intervención. *Revista de psicología educativa*, 14(2), 103-113.
- Martín Seoane, G. (2008). La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar, *Revista de mediación*, 1, 26-31.
- Moore, K., Jones, N.; Broadbent, E. (2008) School violence in OECD countries. New York: Plan international.
- Olweus, D. (1993). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.

- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela. datos e intervención. *Violencia y escuela*. valencia: Centro reina sofía para el estudio de la violencia.
- Ortega, R. y Lera, M. J. (2000). The seville anti-bullying school project. *Aggressive Behaviour*, 26 (1), 113-124.
- Serrano, A., Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro reina sofía para el estudio de la violencia.
- Smith, P.K., Sharp, S. (1994). *School bullying insights and perspective*. Londres: Routledge.
- Vieira, M., Fernández, I., Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican peninsula. En: E. Roland y E. Munthe (comps.): *Bullying international perspective*. London: David Fulton publishers.

Projetos brasileiros de combate à violência: a busca por uma convivência respeitosa nas escolas

Juliana Aparecida Matias Zechi e Maria Suzana de Stefano Menin
Universidade Estadual Paulista (Brasil)

No contexto escolar, são constantes as queixas de educadores sobre a violência, indisciplina e conflitos entre alunos. Essas inúmeras queixas remetem ao problema de como lidar com esses episódios e apontam para uma necessidade de se buscar estratégias que possam melhorar a qualidade das relações escolares.

Estudos recentes (Abramovay, 2003; Tognetta & Vinha, 2007) têm apontando que, ao buscar alternativas para esses episódios de violência e indisciplina, muitas escolas vêm adotando como estratégia o trabalho com projetos de educação em valores, tais como os que focam valores de respeito, paz, justiça, solidariedade, cooperação e outros importantes para a vida em sociedade.

No Brasil, muitos pesquisadores têm refletido sobre o que deve e como deve ser uma Educação em Valores Morais nas escolas (La Taille, 2009; Menin, 1996, 2002; Tognetta & Vinha, 2007; Vinha, 2000). Esses autores apontam que esta deve dar-se pelo por meios baseados no diálogo, na participação democrática, no respeito mútuo, alcançando o maior número de espaços e de participantes escolares e da comunidade; enfim, procedimentos e estratégias que resultem na construção de indivíduos autônomos. Também apontam a importância de se incluir a Educação em Valores como tema transversal do currículo, abrindo caminhos para experiências concretas de ação.

Analisando a realidade do Brasil, vemos surgir no final dos anos 1990, por iniciativa governamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação – PCNs (Brasil, 1997) abordando o tema da moral a partir da educação para a ética como tema transversal e propondo a reflexão e análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão. Também, no início dos anos 2000, surgem iniciativas governamentais com o objetivo de estabelecer metas e meios para uma educação em valores éticos ou morais, como exemplo os cursos e materiais sobre Educação para os Direitos Humanos produzidos pelo Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2007). Essas propostas e programas, no entanto, pouco influenciam o cenário da Educação em Valores que continua acontecendo, muitas vezes, a partir de iniciativas individuais de escolas e seus professores.

Nesse contexto se insere esta pesquisa que tem como objetivo investigar projetos de Educação em Valores realizados em escolas públicas brasileiras que têm como finalidade a diminuição da violência e indisciplina escolar.

Para a realização dessa pesquisa, que se constitui num estudo descritivo com abordagem qualitativa, procedemos a um levantamento das experiências de Educação em Valores Morais realizadas em escolas públicas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio do Brasil que tenham como objetivo o enfrentamento da violência e indisciplina. Este levantamento foi realizado a partir de um banco geral de dados obtido na pesquisa “Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras”, iniciada por Menin e colaboradores (2008) e que conta com 1058 respostas. O questionário para coleta de dados chegou às escolas ou na forma *online* ou por escrito, através de remessa por correio ou por e-mail. Identificados os projetos escolares que visava o enfrentamento da violência e/ou indisciplina, procedemos a uma análise de conteúdo (Bardin, 1977) desses.

Neste texto, apresentamos os principais resultados da análise desses projetos escolares realizados no Brasil.

Os projetos voltados ao enfrentamento da violência e indisciplina escolar

Selecionamos a partir do banco geral de dados da pesquisa de Menin e colaboradores (2008), 189 projetos que tinham como finalidade o enfrentamento da violência e indisciplina escolar. Essa identificação foi realizada a partir da análise, pelo *software* ALCESTE[®] - *Analyse Lexicale par Contexte d' un Ensemble de Segments de Texte* (Alceste[®], 2005), das respostas dadas às questões sobre os temas mais trabalhados nas experiências, a finalidade buscada e as mudanças ocorridas no ambiente escolar com a experiência.

Dentre esses 189 questionários, os respondentes, todos de escola pública de ensino fundamental e médio, se constituíram de diretores (39%), coordenadores pedagógicos (32%), professores (22%) e outros (equipe pedagógica, orientador educacional – 7%). Entre esses, 10% são da região Norte do Brasil, 15% do Nordeste, 4% do Centro-oeste, 12% do Sul e 59% do Sudeste.

Dos respondentes, 98% afirmaram que os projetos realizados podem ser considerados como bem sucedidos e 92% apontaram mudanças no ambiente escolar com sua realização. Os projetos, em sua maioria, envolveram mais de

100 alunos (66%) e até 30 professores (51%), a equipe gestora (89%), os funcionários da escola (76%), as famílias dos alunos (69%) e entidades externas à escola (47%).

A seguir apresentamos as principais tendências da análise de conteúdo das questões descritivas do questionário, buscando responder quais são as relações estabelecidas entre valores e violência e/ou indisciplina escolar, quais são os temas abordados nesses projetos e como eles foram trabalhados.

A violência e/ou indisciplina e a Educação em Valores

Buscamos analisar os sentidos existentes nas relações estabelecidas entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e indisciplina. Para tanto, considerando os relatos dos 189 projetos relacionados ao tema, procedemos à análise das concepções dos agentes escolares sobre se a escola deve dar Educação em Valores morais a seus alunos e dos fatores que teriam motivado a realização desses projetos.

Quando inquiridos se a escola deveria dar Educação em Valores Morais aos seus alunos, dos 189 respondentes, 97% afirmaram que sim e 3% disseram que não. Entre os que disseram não, os argumentos apresentados não revelam discordância com a responsabilidade da escola pela Educação em Valores; na verdade, estes se contrapõem a uma ideia desta educação ser ministrada como uma disciplina específica, apontando a importância da transversalidade do tema e de sua inserção no currículo escolar.

Entre os que disseram sim, percebemos que as respostas sobre o porquê a escola deve realizar Educação em Valores Morais se dividiram em três tipos de justificativas: a “Educação em Valores é dever da escola”, considerando-aparte do papel formativo dos alunos, presente em 84 (40% [Eclarecemos que, algumas vezes, um mesmo relato se classificou em mais de uma categoria. O percentual foi calculado em relação à soma total de respostas classificadas]) respostas; a “Escola dá Educação em Valores em função de uma crise de valores”, justificativa encontrada em 72 (35%) respostas; a “Escola dá Educação em Valores para enfrentar problemas atuais urgentes”, presente em 33 (16%) respostas.

No primeiro grupo que enfatizou o papel da escola na Educação em Valores temos os respondentes que afirmaram que é dever da escola incluir em seu currículo uma educação que vise contribuir para a “formação integral de seus alunos”, presente em 26 (12,5%) respostas; “formar para a cidadania”, em 26 (12,5%); ensinar os princípios das boas relações sociais, garantindo uma “Convivência harmoniosa em sociedade”, em 21 (10%); por fim, temos 11 respondentes (5% das respostas) que defenderam ser papel da escola “Educar em valores”, tais como respeito, justiça, solidariedade, paz, entre outros importantes para a formação dos alunos.

No segundo grupo que defendeu o papel da Educação em Valores associada a uma situação de crise ou perda de valores temos, de um lado, os respondentes (41, 20%) que apontaram que a escola tem a função de transmitir valores aos jovens para “Suprir crise de valores na família”; para estes a família não está educando em valores devido à falta de tempo, ou a falta de “estrutura”. De outro lado, temos 31 (15%) respostas que apontaram a necessidade da escola “Resgatar valores” importantes e indispensáveis para a vida em comunidade e que estão se “perdendo” ou sendo “esquecidos” na sociedade atual.

Por fim, temos um terceiro grupo, representando 16% das respostas, que defenderam que a escola deve dar Educação em Valores para enfrentar problemas atuais urgentes. Aqui, 13 (6%) justificativas sinalizaram que “Devido aos problemas sociais”, tais como a violência, as drogas, o individualismo, entre outros, há a urgência da escola trabalhar com valores. Outros 20 respondentes (10% das respostas) disseram que a escola deve formar em valores “Devido aos problemas vivenciados dentro da escola”, tais como a indisciplina, a violência, o preconceito, o desrespeito e os conflitos.

Resumindo, vemos que duas tendências maiores de respostas se destacam: numa, 105 respondentes, representando 51% das respostas categorizadas, mostraram a necessidade da escola em assumir a Educação em Valores em função da crise atual na formação em valores morais, da ausência das famílias nessa educação e dos episódios de violência e conflitos morais que a escola e a sociedade têm testemunhado. Noutra, 84 (40% das respostas) consideraram a Educação em Valores Morais como parte integrante da função escolar, tendo como finalidades a formação integral, cidadã e em valores do aluno e a convivência harmônica. Para os primeiros, parece que a Educação em Valores não seria responsabilidade da escola; entretanto, em função do estado de crise presente na sociedade atual, se sentem persuadidos a assumirem essa função.

Objetivando complementar essa análise, apresentamos agora os fatores que teriam motivado a realização dos projetos escolares, ou seja, porque eles ocorreram. Num primeiro momento, categorizamos as respostas em dois grupos: de um lado, temos projetos que são motivados por “fatores externos à escola”, presentes em 51 (19%) respostas; por outro lado, temos os “fatores internos”, encontrados em 207 respostas (76%).

Quanto aos fatores externos, 24 participantes (9% das respostas) afirmaram que os projetos têm como finalidade “resgatar valores” que estão perdidos ou esquecidos na sociedade atual; outras 8 respostas (3%) apontam a necessidade de formar em valores diante da “Ausência da família na formação”. Estes parecem atribuir os problemas disciplinares e a violência a uma crise na formação em valores morais percebida na sociedade atual e a suposta ausência das famílias em supri-la; esse fato acaba por motivar uma crença de que, ao assumir essa formação na escola, pode-se melhorar a convivência, diminuindo a violência, os conflitos interpessoais e a indisciplina.

Contudo, acreditamos que a Educação em Valores morais nas escolas não deva ocorrer somente em função de uma situação de “crise” social, mas como componente inerente ao processo educativo. Por outro lado, pensar a escola como espaço de formação moral dos alunos, requer reconhecermos que vivemos hoje uma mudança de valores e, assim, não podemos pensar numa educação moral que preze por valores inexistentes e sem sentidos para os alunos (La Taille, 2009).

Ainda em fatores externos, temos 19 projetos (7% das repostas) que ocorreram em virtude do quadro de “Violência social” que vivenciamos e que repercutem nas escolas. Assim, esses projetos buscam uma conscientização dos alunos, família e comunidade quanto à redução da violência social, da criminalidade, do uso e tráfico de drogas.

Quanto aos fatores internos, primeiramente percebemos que a motivação para a realização de alguns dos projetos seria a “Identificação de violências e indisciplina” no cotidiano escolar, categoria presente em 52 (19%) respostas. São projetos que surgiram devido ao grande índice de indisciplina, violência, conflitos, agressividade e bullying entre alunos e também devido à depredação ao patrimônio escolar, que são tidos como obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem.

Outra categoria encontrada como um fator interno é a intenção de “Melhorar a convivência”, presente em 39 (14%) respostas. Essas respostas indicam que, cada vez mais, as instituições educativas, diante da necessidade de resolver situações de conflitos e lidar com a violência ou bullying, têm desenvolvido projetos de convivência como uma forma de melhorar as relações na escola e na sociedade e a qualidade do ensino. Essas respostas vão ao encontro de estudos espanhóis que apontam a importância de se trabalhar projetos acerca da convivência escolar como intervenção à violência (Ortega, 2006; Diaz-Aguado, 2006; Jares, 2008).

Outra categoria identificada como fator interno é a “Formação em valores”, presente em 84 (31%) respostas. Nesta, os respondentes assinalaram como finalidade dos projetos a formação integral dos alunos com vistas a uma humanização das relações e de justiça social; a necessidade de melhorar as relações interpessoais consolidando o respeito ao próximo; a formação para o exercício da cidadania; e a importância da educação para a paz, objetivando construir uma cultura de paz e não-violência. Aqui, percebemos, de um lado, que a preocupação da escola com a formação moral derivou dos problemas cotidianos de comportamento e falta de respeito dos alunos para com seus pares e os docentes. Por outro lado, a Educação em Valores também foi concebida como função integrante ao ato educativo e os respondentes passaram a reconhecer seu papel diante da formação integral de seus alunos com vista à construção da autonomia desses.

Outra categoria que surge como um fator interno à realização dos projetos é a finalidade de “Melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem”, encontrada em 16 (6%) respostas. Por fim, temos a categoria “Melhorar a qualidade de vida e autoestima dos alunos”, presente em 16 (6%) respostas. O resgate da autoestima foi uma estratégia considerada importante pelos respondentes para melhorar a qualidade das relações estabelecidas pelos alunos ao longo da vida, assim como, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando os dados aqui apresentamos, concluímos que, para os participantes dessa pesquisa, a violência e indisciplina é um grande tabu ao sistema de ensino na atualidade. Os respondentes parecem atribuir esse estado de violência e indisciplina presentes na escola a uma situação de crise ou perda de valores na sociedade e na família, tendo como consequência a falta de respeito dos alunos e os conflitos que dificultam a convivência harmônica na escola e na sociedade. Nesse contexto, a Educação em Valores passa a ter um papel emergencial nas escolas, sendo apontada como uma possibilidade de atuação para docentes e agentes administrativos em busca de uma melhor qualidade do ensino e das relações interpessoais.

Por outro lado, encontramos, em menor número, respondentes que consideraram a Educação em Valores como função intrínseca da escola com vistas a uma formação integral dos alunos. Para além dos problemas disciplinares, esses respondentes se mostraram direcionados a buscar uma reorientação de valores com vistas à humanização das relações. Entretanto, conforme aponta Menin (1996), embora todas as escolas atuem na formação moral de seus alunos, implícita ou explicitamente, nem todas o fazem na direção da autonomia. Portanto, é preciso estar atento à qualidade das relações que a escola está promovendo, afinal para que se possa garantir uma convivência pautada no respeito mútuo, na construção da cidadania, na diminuição da violência e indisciplina, é preciso que os alunos

vivenciem relações cooperativas, solidárias e justas. A seguir apresentamos os temas e métodos adotados nos projetos aqui analisados:

A constituição dos projetos: temas e métodos

Analisando os temas trabalhados nos projetos, verificamos que o mais frequente se referiu ao ensino de “valores”, presente em 131 (40%) respostas. Temos ainda um grupo que abordou o tema “convivência”, presente em 28 (8%) respostas.

Outra natureza de temas se referiu mais diretamente à violência na escola, sendo 27 (8%) respostas que versaram sobre o tema “violências”, seja a violência social, violência escolar, bullying ou agressividade; 11 (3%) respostas sobre o tema “deprecação ao patrimônio escolar”; 17 (5%) respostas relacionados à prevenção das “drogas”; outras 3 (1%) respostas sobre o tema “segurança”. Os demais são temas mais amplos como saúde, meio ambiente, família, religião, esporte, entre outros.

Voltando ao ensino de valores, o valor mais presente nos projetos foi o respeito, encontrado em 66 relatos (17% das respostas). Pareceu-nos, que para esses respondentes, a Educação em Valores na escola objetiva uma educação para o respeito e valorização das relações sociais entre alunos e destes com os professores e a escola. De fato, o respeito é o sentimento que nos leva a reconhecer os direitos e dignidade do outro, sendo que o respeito aos demais é a primeira condição que estabelece os fundamentos para a convivência em paz; portanto, é fundamental que a escola desperte nos alunos o respeito a si mesmo e aos demais, assim como o respeito ao meio ambiente, contribuindo para que estes descubram o valor da convivência e a aceitação das diversidades (Carreras, et. al., 1998).

Outro tema muito presente nos projetos foi o valor de cidadania, citado em 60 (16%) respostas. Consideramos que a formação para cidadania é uma das principais tarefas da Educação em Valores e que esta se faz necessária para uma aprendizagem da vida em comum, para tornar-se um cidadão ativo com um bom nível de civismo, de modo que possa exigir seus direitos e cumprir os deveres sociais (Araújo, Puig, & Arantes, 2007). Também foram abordados os chamados, de forma geral, valores éticos, com vistas a uma formação ética dos alunos para a vida em sociedade, presente em 44 (12%) respostas.

Outros valores frequentes nas experiências foram a solidariedade e paz, ambos encontrados em 35 (9%) respostas. Acreditamos que consolidar os valores de solidariedade paz é uma preocupação urgente na sociedade atual em que predominam a desigualdade social, a competitividade, o individualismo, o utilitarismo, a intolerância, o conformismo, etc. (Jares, 2002, 2005);

Destacamos a pouca frequência com que foi citado os valores de justiça, presente em 7 projetos (2% das respostas), e a ausência do valor reciprocidade. A justiça é a base de outros valores; sem ela não é possível atitudes de paz, cooperação, tolerância... (Carreras, et. al., 1998).

Compareceram nos relatos também temas gerais como valores morais e humanos, presente em 22 (6%) respostas. Outros valores trabalhados foram: a amizade, encontrado em 22 (6%) respostas; responsabilidade, em 16 (4%); amor, em 18 (5%); autoestima, em 13 (3%); sinceridade, em 7 (2%); diálogo, em 5 (1%); cooperação, em 4 (1%). Embora pouco presente, esses são apontados por Carreras et. al. (1998) como valores adequados para a Educação em Valores e possíveis de interação com outros.

Os respondentes também trabalharam com o contra-valor preconceito, citado em 9 (2%) respostas. Encontramos também em 3 projetos (1% das respostas) a referência ao tema valores religiosos, sem especificarem quais são esses.

Assim, excluindo-se temas tão genéricos que parecem nada apontar, os demais parecem acompanhar os objetivos da Educação em Valores apontados por especialistas e que foram colocados em documentos oficiais brasileiros, como os PCNs (Brasil, 1997).

Analisando os métodos com que foram trabalhados os temas observamos que estes se mostraram muito variados e em nenhum dos projetos foi usado uma estratégia única. Também, os relatos sobre os meios da Educação em Valores indicaram que esta educação ora apareceu inserida na forma de disciplina, ora de maneira transversal no conjunto de disciplinas, ora como projeto pedagógico da escola.

Entre os projetos analisados, 59 (28%) respostas apontam a realização de projetos por meio de “métodos verbais transmissivos”. Nestes, 48 (23%) respostas apontam o “ensino de valores e demais temáticas por meio de atividades de explicação verbal”, como aulas expositivas, palestras, explicações orais, leitura de texto, relatos de exemplos de personagens históricos ou literários. Outras 6 (3%) respostas relataram o “Ensino do tema em uma disciplina específica do currículo”, como Sociologia ou Filosofia, realizando atividades de exposição oral. Ainda, encontramos 5 (2%) respostas que apontaram o “Ensino de valores por meio do ensino religioso”, com atividades pautadas em lições de moral sobre a religião.

Acreditamos que estes projetos, por serem pautados em lições orais que divulgam uma verdade pronta e posta pelo adulto/professor não contribuem para a formação moral dos alunos (Piaget, 1930/1996), tão pouco contribuem para a redução da violência e indisciplina na escola.

Por outro lado, temos 120 (57%) respostas que relatam projetos realizados por “métodos ativos/participativos”. Nestes, 93 (44%) respostas relatam o “Ensino de valores e demais temáticas por atividades ativas/participativas”, tais como: debates, pesquisas, jogos coletivos, elaboração de materiais pelos alunos (cartazes, redações, livros), oficinas, visitas, atividades artísticas e esportivas, seminários, passeatas, trabalho em grupo; como também apresentação de filmes, palestras e leitura de livros/jornais. Conforme apontou Piaget (1930/1996), para adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola deve colocar os alunos em situações tal que experimentem diretamente essas realidades espirituais e descubram por si mesmos suas leis constitutivas. Desse modo, é positivo realizar atividades que possibilitem a participação ativa dos alunos, trocas de experiências e o trabalho coletivo. Contudo, muitos desses projetos aqui analisados também realizam, paralelamente, um trabalho de transmissão verbal de valores e ações que são definidas pela autoridade docente, sem que os alunos possam opinar, configurando uma relação pelo respeito unilateral.

Ainda como “métodos ativos/participativos”, encontramos em 12 (6%) respostas “Ações de coparticipação dos alunos”, relacionados ao envolvimento discente em conselhos de classe, grêmios estudantil, assembleias, e outros que possibilitaram a participação dos alunos na gestão das atividades escolares. Temos também 12 (6%) respostas indicando a realização de “Atividades de vivência de valores”, isto é, ações que promoveram experiências de trabalho voluntariado, participação em projetos sociais, arrecadação de alimentos, visitas às instituições assistenciais, entre outros. Essas atividades trazem resultados positivos, ao proporcionarem aos estudantes que descubram as obrigações morais por uma experimentação verdadeira (Piaget, 1930/1996).

Encontramos um número reduzido, somente 3 (1%), de respostas que visaram a “Construção coletiva de normas de convivência”. Esse é um dado preocupante, considerando que são projetos que objetivam a redução da violência e indisciplina escolar. Como aponta Piaget (1932/1994), a obediência a uma regra é maior quando o aluno faz parte de seu processo de elaboração; quando são dadas prontas pela escola ou professor, os discentes tendem a não legitimá-las, logo, não as cumpre. Assim, parece-nos que, muitas vezes, a realização dos projetos não está pautada em métodos democráticos e muitas escolas ainda se mostram pouco comprometidas com a participação dos alunos na construção de seus valores; nestas a finalidade de educar em valores morais parece ser substituída por uma intenção em conter a violência e indisciplina.

É curioso destacar, também, a carência de certos meios consagrados na literatura específica, como a discussão de dilemas morais (Kohlberg, 1992), e a resolução de conflitos (Vinha, 2000; Tognetta, & Vinha, 2007), tão necessária para o enfrentamento da violência e indisciplina na escola.

Ainda temos 10 projetos (5% das respostas) em que foram desenvolvidas “Atividades em parceria com os pais”. Estas se limitaram a reuniões e palestras para os pais, sua participação em festas e eventos de culminância dos projetos; somente três relatos apontam a participação dos familiares na realização dos projetos.

Alguns outros projetos se referiram a “Cursos de formação docente”, ação presente em 6 (3%) respostas. Ainda temos 3 (1%) respostas que apontaram a “Prestação de serviços à comunidade”, no qual a escola sedia seu espaço para serem realizadas ações como: oficinas, atividades culturais e esportivas, atendimentos médicos, prestação de serviços, entre outros.

Considerações

Os dados aqui analisados nos indicam uma preocupação das escolas com a Educação em Valores Morais em função da crise atual na formação em valores, da ausência das famílias nessa educação e dos episódios de violência e conflitos morais que a escola e a sociedade têm testemunhado. Assim, professores e agentes administrativos passam a assumir a Educação em Valores na escola, talvez não por reconhecerem a responsabilidade do sistema educacional diante da formação moral, mas por sentirem a urgência desta como uma possibilidade de atuação em busca de uma melhora na convivência e na qualidade do ensino. Parece haver ainda, como apontou Shimizu, Menin, Bataglia e Martins (2010, p. 7), um “saudosismo pelos tempos passados e, em decorrência, um estranhamento a respeito dos valores presentes na atualidade”.

Por outro lado, encontramos, em menor número, respondentes que consideraram a Educação em Valores como função intrínseca da escola com vistas a uma formação integral dos alunos. Para além dos problemas disciplinares, esses respondentes se mostraram direcionados a buscar uma reorientação de valores com vistas à formação integral dos alunos. Essas finalidades, parecem coincidir com as apontadas por especialistas na área como muito relevantes (Araújo, Puig, & Arantes, 2007; Jares, 2002, 2005; La Taille, 2009; Menin, 2002; Puig, 2007; Tognetta, & Vinha,

2007; Vinha, 2000, entre outros). Para esses pesquisadores, a formação moral é um processo integrante e intrínseco do ato de educar; dessa forma, a escola tem como dever explicitar, discutir e reconstruir valores, mesmo que a sociedade atual, na maioria das vezes, não se mostre justa e harmoniosa. Essa responsabilidade da escola quanto à formação moral do indivíduo está presente também em diferentes documentos legais brasileiros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1997).

Entretanto, nossas leituras sobre os meios adotados nos projetos revelam que nem sempre as ações escolares estão pautadas em métodos democráticos. Nestas a finalidade de educar em valores universalizáveis parece ser substituída pelo desejo em conter a violência e indisciplina, predominando nas escolas a transmissão de normas e princípios de condutas por meio do respeito unilateral e da coação dos alunos.

Referências

- Abramovay, M. (org.). (2003). *Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Alceste[®] (2005). Version 4.8 pour Windows. Toulouse: Image. 1 CD-Rom.
- Araújo, U. F., Puig, J. M., & Arantes, A. A. (org.). (2007). *Educação em valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.
- Brasil, Secretaria de Educação Básica. (2007). *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais; terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, Mt. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T., & Serrats, M.A. (1998). *Cómo Educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea AS de Ediciones.
- Diaz-Aguado, M. J. (2006). *Convivencia escolar y Prevención de la violencia*. Madri: Ministério da Educacion.
- Jares, X. (2008). *Pedagogia da convivência*. Tradução de Elisabete Santana. São Paulo: Palas Athena.
- Jares, X. (2005). *Educar para a verdade e para a esperança: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismo*. Porto Alegre: Artmed.
- Jares, X. (2002). *Educação para a Paz: sua teoria e sua prática*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia do Desarrollo Moral*. Bilbao: Editorial Desclés de Brouwer S.A.
- La Taille, Y. (2009). *Formação Ética. Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- Menin, M. S. S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28 (1), 91-100.
- Menin, M. S. S. (1996). Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: L. Macedo. (Org.), *Cinco estudos de educação moral*. (pp.37-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Menin, M. S. S. (coord). (2008). *Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de Experiências brasileiras*. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq. Presidente Prudente-SP: Universidade Estadual Paulista.
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. In: A. Moreno & M. P. Soler (Coords.), *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Piaget, J. (1996). Os procedimentos de Educação Moral. In: L. Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral*. (pp.1 – 36). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Obra original publicada em 1930).
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932)
- Puig, J. M. (1998). *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Shimizu, A. M., Menin, M. S. S., Bataglia, P. U. R., & Martins, R. A. (2010). Representações de educadores de escolas brasileiras a respeito de educação em valores morais. *Anais Reunião Anual da Anped*, Caxambu, MG, Brasil, 33.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2007). *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Vinha, T. P. (2000). *O Educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.

El Plan de Convivencia en Educación Secundaria: de la prevención primaria a la rehabilitación de funciones ejecutivas

Irma M^a Menéndez Alonso
IES Junta de Castilla y León (España)

Es de sobra conocido que la mejora de la convivencia en el ámbito escolar es una preocupación que cada día adquiere mayor relevancia en la sociedad. Las situaciones de conflicto, cuando aparecen, crean repercusiones negativas para todos los miembros de la Comunidad Educativa. No obstante, la realidad de los Centros pone de manifiesto la existencia de alumn@s que presentan alteraciones en su comportamiento.

Esta preocupación ha trascendido de los propios Centros y en consonancia, a nivel normativo las sucesivas Leyes de Educación han puesto el énfasis por un lado en el respeto a los derechos y paralelamente en la formación en resolución de conflictos.

En concreto en nuestra Comunidad, Castilla y León, la Orden EDU/ 52 de 2005, sentó las bases para el tratamiento de la convivencia y de los conflictos de ella derivados. La posterior Orden EDU/ 1106 de 2006 supuso la incorporación a los Centros de la figura del Coordinador de Convivencia. En 2006, se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar. Y finalmente, el Decreto 51/2007 de 17 de Mayo, viene a regular los derechos y deberes de los alumnos y la participación y compromiso de las familias en el proceso educativo y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León, siendo desarrollado en la Orden EDU/1921 de 2007. En este contexto, y refiriéndonos a los Centros de Educación Secundaria, los Departamentos de Orientación y en concreto, los Orientadores , aparecen como la figura de referencia siendo señalados tanto en la legislación mencionada como en aquella que hace referencia al propio funcionamiento del Departamento (O EDU/1054 de 5 de Diciembre de 2012) y debido a las competencias específicas de su perfil profesional, como asesores especializados en asuntos que atañen a la convivencia de los Centros, con la responsabilidad concreta de asesorar a Equipos directivos, Coordinadores de Convivencia, Tutores ,y otros miembros de la Comunidad Educativa, órganos unipersonales o colegiados (CCP, Etc.), Coordinación y seguimiento con Servicios externos como Equipo de Orientación, Salud mental, Centros de Acción Social, etc. sí como en la elaboración del Plan de Convivencia que anualmente debe incluirse junto con otros Planes del Centro (Plan de Atención a la Diversidad, Plan de prevención y control del absentismo, Plan de Acción Tutorial, etcétera), en la Programación General Anual.

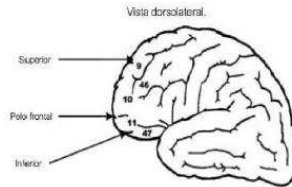
Objetivos y metodología

Ante esta situación normativa y de funcionamiento y pese a que las tasas de problemas de convivencia en nuestra Comunidad permiten el desarrollo de las tareas lectivas, el objetivo de nuestro trabajo concreto consistió en partir de la investigación-acción procediendo a un análisis de la situación de “campo” en cuanto a la convivencia en nuestro Centro para poder plantear un Plan contextualizado que además, tratase - como recuerda la normativa - de incluir actuaciones a diferentes niveles: prevención de conflictos, formación en resolución de los mismos, competencia social y mediación así como sentar las bases en el Reglamento de Régimen Interno del centro de las medidas de actuación a llevar a cabo ante un caso de conflictividad, tanto de manera inmediata, como proveyendo de sistemas de recopilación de la información funcional que permitan elaborar una evaluación de dichos comportamientos y las circunstancias en que se producen y poder así poner en marcha diferentes medidas relacionadas con la también diferente etiología de los mismos. , todo ello sin menoscabo del organigrama y funciones de los diferentes responsables del centro ni de las competencias atribuidas por ley.

Conscientes de la lentitud de los cambios, entendemos que TODOS los miembros de la Comunidad Educativa se habrán de ver influidos por las intervenciones llevadas a cabo dentro de este Plan ya que creemos que la exposición a modelos de conducta adecuados habrá de generar cambios cognitivos y conductuales en los observadores no directamente expuestos al programa y que la formación en el uso de competencias sociales adecuadas debería ir extendiéndose consiguiendo que cada vez existan cada vez más sujetos competentes.

Teóricamente encuadramos nuestro trabajo en una perspectiva COGNITIVO-CONDUCTUAL, que atiende a los principios básicos del Aprendizaje, al Modelo de Campo y de Modificación de Conducta (entendida ésta en sus cuatro componentes: conducta motora, conducta verbal, conducta fisiológica y conducta verbal-encubierta), las teorías de A. Bandura sobre el aprendizaje vicario,...

Partiendo de ello, se utilizó EL MODELO DE ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA CONDUCTA usando como INDICADORES COMUNES los ofrecidos por el modelo de M. Segura Gálvez.



-VARIABLES DISPOSICIONALES DEL ENTORNO: Contexto, Valores sociales imperantes en el barrio, familias, IES, Grupo-clase

-VARIABLES DISPOSICIONALES DE LOS INDIVIDUOS: Momento evolutivo, Habilidades sociales exhibidas.

-Al realizar el Análisis Funcional individual y revisar variables estructurales y funcionales no podemos olvidar que la investigación neuropsicológica ha encontrado alteraciones emocionales, comportamentales y cognitivas, destacando la afectación en FUNCIONES EJECUTIVAS (Tirapu et als., 2005) en sujetos afectados por lesión FRONTAL en concreto del CÓRTEX PREFRONTAL.

Encontramos en el CÓRTEX FRONTAL (Imágenes de Ostrosky et al., 2008):

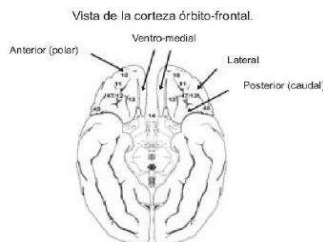
-Frontal dorsolateral:

En la porción dorsal se relaciona con planeación, memoria de trabajo, fluidez (diseño y verbal), solución de problemas complejos, flexibilidad mental, generación de hipótesis, estrategias de trabajo, seriación y secuenciación (Stuss y Alexander, 2000); procesos que en su mayoría se consideran *funciones ejecutivas* (FE).

-Las porciones más anteriores se relacionan con procesos de mayor jerarquía cognitiva como la METACOGNICIÓN, permitiendo la auto-evaluación y el ajuste de la actividad en base al desempeño continuo (Fernández-Duque, Baird, y Posner, 2000; Kikyo, Ohki, y Miyashita, 2002; Maril, Simons, Mitchell, y Schwartz, 2003) y en los aspectos psicológicos evolutivos más recientes del ser humano, como la cognición social y el auto-conocimiento, *logrando una integración de experiencias emocionales y cognitivas de los individuos*.

-ORBITOFRONTAL:

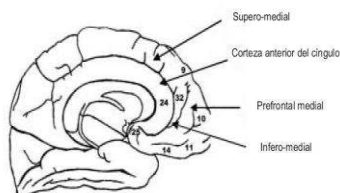
Su función es procesar y regular emociones y estados afectivos y regular y controlar conductas.



-FRONTOMEDIAL:

Se relaciona con capacidad de Inhibición, solución de conflictos, atención, agresión y estados motivacionales.

Vista medial de la corteza frontal.



Sujetos

Los sujetos considerados objeto de inclusión era potencialmente TODOS los alumn@s de los cuatro niveles de Educación Secundaria Obligatoria aunque las intervenciones posteriores susceptibles de llevarse a cabo se diseñarían en función de sus diferencias INDIVIDUALES.

La Hipótesis de partida era que se encontrarían diferentes problemáticas que afectaban a la convivencia de forma distinta en función de variables como etiología de las mismas, porcentaje de alumnado al que afectaban, etc. y que por tanto precisarían diferentes medidas educativas.

De cara a elaborar un Plan realista y contextualizado, se partió de un ANÁLISIS de la situación del Centro, con especial relevancia en aquellas VARIABLES DEL CONTEXTO Y DEL INDIVIDUO que posibilitaban una intervención GENERAL dado su carácter COMÚN a LA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS (Prevención Primaria y Secundaria). Se entendía que las VARIABLES de CONTEXTO e INDIVIDUALES que son fruto de HISTORIAS DE APRENDIZAJE PARTICULARES serían objeto de una intervención particular (terciaria) a su vez y no colectiva/preventiva del centro.

Para profundizar en el conocimiento del contexto de nuestro alumnado: procedencia, nivel socioeconómico-cultural, pautas y hábitos en el hogar, etc. se utilizaron indicadores como:

-Relectura del Proyecto Educativo de Centro.
-Encuesta a los alum@s.
-Registro “episódico” tipo E-R-C observacional de conductas disruptivas en las aulas, a cargo del profesorado implicado.

-Lectura y repaso de los partes de Incidencias individuales.

Los datos obtenidos revelaron que las conductas objetivo más comunes eran:

- “Protestar” o quejarse de forma inadecuada (agresivo/pasivo).
- Inadecuadas habilidades para pedir permisos o favores (exceso o defecto).
- Utilización de “tacos” o respuestas verbales alejadas de normas de educación convencional.
- Insultar o criticar pautas de conducta de otros compañeros (reirse del débil, criticar al “listillo”).
- Uso de expresiones no-verbales inadecuadas.
- “Pegar” como forma de resolver un conflicto.
- Interrumpir (con cualquier conducta inadecuada al contexto de enseñanza-aprendizaje) el normal desarrollo de las clases.
- No traer el material o las tareas de casa.

Plan de intervención

En consonancia con lo recogido en el primer párrafo respecto a los OBJETIVOS del PLAN, las actuaciones, en vista de los resultados, se organizaron a través de tres niveles de intervención:

Prevención primaria

Tendría por objeto EVITAR las condiciones que pueden llevar a la aparición de problemas. Decididas las variables que de forma GRUPAL caían bajo nuestras posibilidades de acción, se determinó realizar:

-de forma directa:

- la instrucción de habilidades sociales y habilidades de resolución de problemas, con la posibilidad de generalizarlas a otros profesores no implicados, padres, personal no docente, etc.
- La selección y formación, organizada por la Coordinadora de Convivencia, de ALUMNOS AYUDANTES e iniciación en procesos de MEDIACIÓN.

-de manera indirecta:

* conseguir minimizar la influencia de los valores sociales imperantes,
* fomentar la metacognición respecto a los modelos de relación (con iguales, con figuras de autoridad...),
* fomentar su autoestima y autoreforzo haciéndoles comprender que mediante esta forma de actuar las personas NO siempre consiguen lo que desean pero SI obran de acuerdo a lo que piensan, con lo que su autoimagen se mantiene de forma adecuada, se evitan conflictos y ansiedad, y NO se añaden nuevas dificultades a las determinadas situaciones plantean de por sí.

Las Sesiones de HABILIDADES SOCIALES se vehicularon a través de las Tutorías, con intervención de la Orientadora a elección del profesorado, trabajándose en este orden:

-Importancia de la habilidad (consecuencias positivas para el actor y para los demás a corto y largo plazo). Comparación con las consecuencias de un modelo No asertivo.

- Role-Playing con observación de conductas verbales y no verbales.
 - Información a las familias (como reforzadoras potenciales y modelos de conducta) y
 - Generalización o “tareas para casa” evaluadas para su refuerzo en la siguiente sesión.
- Dedicando las SESIONES:
- Presentación alumn@s, RRI y RD de Derechos y Deberes y Elaboración de Normas de clase.
 - HH. Saludar y presentarse.
 - Pedir favores.
 - Fórmulas de cortesía social.
 - Cómo iniciar y mantener conversaciones.
 - Defender derechos y opiniones.
 - Resolución de problemas.
 - Saber escuchar.
 - Persuasión y pensamiento independientes.
 - Control Emocional.
 - Identificando situaciones problemáticas: Toma de decisiones.
 - Comunicación Verbal y No verbal. Cómo evitar los malentendidos. Iniciar y mantener conversaciones.
 - Aprendiendo a decir “no”.

Las SESIONES CON ALUMNOS AYUDANTES se vehiculizaron bien a través de las Tutorías, bien en horarios de recreo. También se divulgó en el Centro y se habilitaron espacios para la CONVIVENCIA, todo ello organizado por la Coordinadora de Convivencia.

Prevención secundaria

Las actuaciones realizadas a este nivel tienen que ver con intervenciones situadas a medio camino entre la labor preventiva y la terapéutica ya que se centran en trabajar de manera temprana aspectos inadecuados ya instaurados, para evitar las consecuencias negativas mayores que podrían derivarse de la no intervención.

En este sentido, y una vez analizadas las VARIABLES COMUNES, el volcado de la información arroja en ocasiones datos que muestran que la incidencia de problemas de convivencia es mayor en determinados grupos, procediéndose entonces a realizar INTERVENCIONES GRUPALES CONTEXTUALIZADAS Y CENTRADAS a nivel concreto en las particularidades del grupo sobre el que se trabaja.

Los objetivos de esta intervención fueron:

- Incrementar, de manera activa, directa y sistemática la coordinación con las familias en el seguimiento y control de hábitos de estudio
- Informar a alumnos y familias de las situaciones concretas de riesgo existentes en el grupo y perspectivas de futuro académico/profesional.
- Disminuir las conductas incompatibles con la situación de “atención-retención” de contenidos durante las clases e incrementar las contrarias.
- Favorecer una “metacognición” por parte de los alumnos acerca de la necesidad de ese cambio de conductas, de forma que tal necesidad partiese de su propia reflexión y no de una imposición externa.
- Favorecer, en general el desarrollo de Habilidades Sociales y de resolución de problemas adecuado, en contextos familiar, escolar, de iguales...

Metodología:

Se siguió, en línea con lo expuesto anteriormente, una Metodología de orientación Cognitivo/Conductual: Trabajo directo con las conductas verbal, motora, fisiológica y cognitiva de alumnos y padres. Se utilizaron técnicas psicológicas como Instigación física, Contrato de conductas (tanto con padres como dentro del aula), Modelado, Moldeado, Contraste de Cogniciones, Relajación, Refuerzos positivos y Negativos, Castigos positivos y negativos, Control de estímulos antecedentes, Role-playing, práctica positiva y generalización...entre otras.

Intervenciones:

De manera general abarcarían:

*Acuerdos ya consensuados en el Plan de Atención a la Diversidad sobre Agrupamientos flexibles, Adaptaciones de Metodología, etc.

*Intervenciones grupales en Tutoría con alumnos Tutor+Orientadora.

*Coordinación del Equipo Docente entre sí y con la Orientadora.

*Coordinación con familias.

Prevención terciaria

Agruparía todas las actuaciones a llevar a cabo con un alumn@ y sus diferentes entornos para superar o atenuar los problemas ya surgidos.

Si señalaba al principio de mi exposición que uno de nuestros intereses consistía en sentar las bases en el Reglamento de Régimen Interno del centro de las medidas de actuación a llevar a cabo ANTE UN CASO DE CONFLICTIVIDAD, tanto de manera inmediata, como con la provisión de sistemas de recopilación de la información funcional que permitan elaborar una evaluación de dichos comportamientos y las circunstancias en que se producen y poder así poner en marcha diferentes medidas relacionadas con la también diferente etiología de los mismos, se plantea la necesidad de intervención con problemas concretos de alumnos concretos tanto desde una perspectiva SANCIONADORA como REHABILITADORA. Contar con algún INSTRUMENTO eficaz y funcional de recogida de datos que orienten las acciones a tomar ante cada caso.

Todo ello, sin menoscabo de las DETECCIONES y PUESTA EN CONOCIMIENTO de situaciones de conflicto que cualquier miembro de la Comunidad Educativa puede y debe denunciar en el momento de su comisión, ni de las medidas INMEDIATAS sean de ALEJAMIENTO, DE INFORMACIÓN A LA FAMILIA, o cualquier otra que para salvaguardar los derechos del resto de sujetos, decida el Equipo Directivo tomar en el momento mismo de producirse el hecho conflictivo.

*Instrumento de EVALUACION y RECOGIDA DE INFORMACIÓN INDIVIDUAL:

1.-VARIABLES DISPOSICIONALES DEL ENTORNO: (que predisponen a que determinadas conductas se den o no se den)

-CONTEXTO PROXIMO: ¿Los hechos se dan en presencia o ausencia de algún alumn@? ¿Los hechos se dan con un profesor concreto u otro., en un aula /materia u otra, cuando el alumn@ se sitúa en un lugar u otro del aula...?

-CONTEXTO LEJANO: ¿Los hechos se dan en un momento especial del curso: cerca de exámenes o fin de trimestre, al comienzo del mismo, coincidiendo con un período social o familiar determinado,...?

-VALORES SOCIALES: Principios, valores imperantes en los núcleos sociales más cercanos del alumn@: su familia y sus amigos.

2.-VARIABLES DISPOSICIONALES DEL ALUMN@: (que predisponen a que determinadas conductas se den o no se den).

-MOMENTO EVOLUTIVO: Edad del alumno (con las características madurativas que ella implique) y si su edad cronológica es acorde con su Edad Mental

-PROBLEMAS ESTRUCTURALES: Enfermedad, Lesión, minusvalía,...aspectos físicos que puedan incidir en que unas conductas se den o no se den

-PROBLEMAS FUNCIONALES: Estrés, adicciones, ansiedad, depresión... DIAGNÓSTICOS psicológicos/psiquiátricos o funcionales, no debidos a alteración física, que puedan incidir en que unas conductas se den o no se den.

-HABILIDADES SOCIALES Y DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: En general y no sólo en relación al problema/s que nos ocupen, saber si el alumn@ sabe expresarse, defender sus derechos y opiniones y resolver sus conflictos en todos los ámbitos SIN LESIONAR LOS DERECHOS DE OTROS Y SIN SUFRIR ÉL MISMO UNA CARGA EXTRA DE ANSIEDAD.

-REFUERZOS A LOS QUE ES SENSIBLE EL ALUMN@: No deben presuponerse sino “rastrear” qué consecuencias obtiene con las conductas que realmente realiza con mayor frecuencia ya que estas consecuencias serán para él “Refuerzos”.

-AUTOCONCEPTO: físico, académico, social...

-CÓMO SE HA CONDICIONADO ESA CONDUCTA PROBLEMA EN CONCRETO

-PRERREQUISITOS PARA QUE LA CONDUCTA ADECUADA SE PUEDA DAR: Si no tiene el nivel adecuado en matemáticas, es improbable que pueda dar la conducta de “seguir la clase y realizar deberes”.

*MATERIALES

-Entrevistas con familia, profesores, alumnos, Servicios Sociales,...

*Informes médicos/psicológicos existentes.

*Escala de Habilidades Sociales/Autoconcepto/ Tests de personalidad/ Test de Inteligencia (Escala Wechsler)/ Evaluación Funciones Ejecutivas/DSM-IV/ Escalas Hiperactividad-Inatención/ Test de Atención/ Tests de Inhibición, Flexibilidad Cognitiva/Evaluación de “bullying”,...

*Hojas de registro de conductas en el aula.

*Protocolos de observación de interacciones.

*Protocolos de observación de tareas escolares.

En función de los datos Orientadora, Coordinadora de Convivencia y Equipo Directivo considerándolos todos, determinarán las medidas a tomar en función de la etiología de las conductas problemáticas observadas.

*SUJETOS:

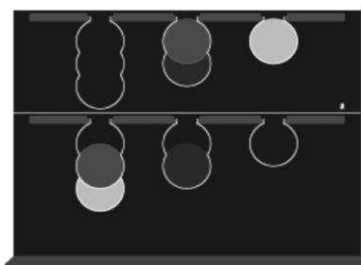
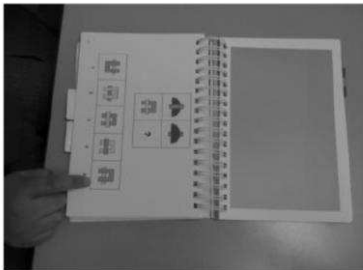
-CASUÍSTICA:

De los alumnos que recibieron más de DOS Partes de Incidencias, UN TERCIO eran alumnos diagnosticados por Déficit de Atención, en su mayoría tipo combinado con Hiperactividad (en adelante TDAH) y uno TND (Trastorno Negativista desafiante) que estaban recibiendo tratamiento farmacológico.

El TDAH se define (según DSM-IV) como un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad más frecuente y grave que el habitual en sujetos similares y que interfiere en las actividades sociales y académicas (SNAP-IV).

Diferentes estudios comparando muestras de población representativas de sujetos diagnosticados con TDAH frente a grupos control han obtenidos resultados que permiten afirmar que los sujetos TDAH tienen dificultades en la realización de Tareas Ejecutivas frente a los sujetos de grupos control. En la literatura reciente se encuentran también estudios que utilizan la resonancia magnética funcional (RMf) para determinar los niveles de activación cortical en sujetos con TDAH durante la realización de tareas (Stuss, 1992, Segalowitz, S.J.; Davies, L., 2003, Trujillo, N. y Pineda, D. 2008; Casey, 2006; Willcutt, G., Doyle, A., Nigg, J., Faraone, S., y Pennington, B. 2005).

Las conclusiones de investigaciones con muestras de nuestros propios alumnos en cursos pasados (Menéndez Alonso, I. 2010)



comparando la realización de Tests de tareas ejecutivas (CANTAB Test, Matrices y Memoria de Trabajo de WISC-IV) y Capacidad Intelectual CI (WISC-IV) en grupos de alumnos con éxito/fracaso escolar, a quienes se testeó también el SNAP-IV y una historia clínica, aportaron interesantes datos:

-El CI no es la única variable que determina el éxito escolar, pues aunque hay alumnos de buen CI que tienen éxito, otros fracasan.

-Los alumnos de CI alto que fracasan a nivel académico realizan mal las tareas ejecutivas.

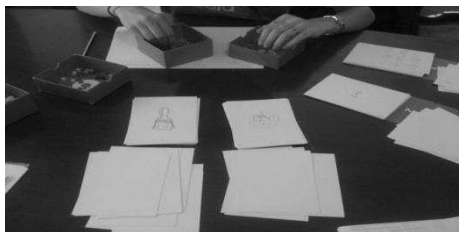
-Existe correlación entre alumnos que puntúan TDA/TDAH en el SNAP-IV y fallos en realización de Tareas ejecutivas.

Es importante definir el constructo FUNCIONES EJECUTIVAS como un proceso cuyo objetivo es facilitar la adaptación a situaciones nuevas. Asocia ideas simples y las combinan hacia la resolución de problemas complejos. Un constructo que incluiría las capacidades cognitivas necesarias para realizar acciones finalísticas, novedosas, no rutinarias o poco aprendidas, que exigen inhibir respuestas habituales, que suponen planificación y toma de decisiones y que precisan de la atención constante (Sánchez-Carpintero, R. y Narbona, J., 2004). Como su nombre indica, se refiere a la función directiva del cerebro. Resulta muy esclarecedora la metáfora que relaciona Función Ejecutiva con un Director de orquesta, que conoce uno a uno todos los instrumentos y quien toca cada uno y sin cuya dirección, coordinación, secuenciación, control, redirección y ordenación, no sería posible el fin de escuchar un conmovedor concierto pese a que cada instrumento estuviese perfectamente afinado.. Así, la función ejecutiva - en palabras de Lopera Restrepo, 2008, "se puede considerar la instancia gubernamental del cerebro, quien decide qué hacer o ejecutar y quien censura, corrige y sanciona. Es la ley social, moral, y ética que guía nuestra vida. Es la función mental por excelencia. No basta con tener una inteligencia normal y buenas habilidades cognitivas en percepción, memoria y lenguaje. Además, es necesario tener una adecuada función ejecutiva que controle y coordine la acción conjunta de todas estas habilidades".

-INTERVENCIÓN:

a) Utilizando el modelo de recogida de datos descrito, se realizaron evaluaciones individuales cuyas conclusiones dirigieron a los alumnos que no contaban con ningún diagnóstico previo, en función de la etiología de sus conductas, a diferentes Programas de Atención de nuestro Centro: PROA académico o/y PROA con Técnico de Servicios a la Comunidad, Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: Educación Compensatoria, Alumnado con Capacidad Intelectual Límite, etc. proveyendo los recursos materiales y humanos que ello supone.

b) En concreto, para aquellos alumnos con problemas de convivencia y diagnosticados con TDA/TDAH/TND se realizó una Evaluación Individual de Funciones Ejecutivas (Test BADS, Behavioral Assessment of the Dysexecutive Syndrome, PEARSON, traducido al español y Five Digit Test).



Los resultados confirmaron dificultades ejecutivas bien en la Puntuación global del BADS (alumnos con resultados: Impaired / Low Average: Dificultades / Por debajo de la Media) como de forma aislada en alguno de los Subtest como Six Part Test (en imagen) así como en los resultados del Five Digit Test. En arreglo a ello, la intervención programada se encuadró en un Grupo de Apoyo Específico, de prevención secundaria, llevado a cabo por la Orientadora con los siguientes objetivos de mejora:

ENTRENAMIENTO EN FUNCIONES EJECUTIVAS:

- Atención.
- Reflexividad frente a impulsividad-Inhibición.
- Flexibilidad cognitiva o cambio de set.
- Memoria.
- Planificación.
- Metacognición.

Tanto en relación con su CONDUCTA ACADÉMICA como SOCIAL (Mentalización, Cognición y conducta social...).

c) Aquellos alumnos que habían cometido conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del Centro y descartadas patologías asociadas, fueron objeto del procedimiento sancionador al amparo del RD 51/2007 de Derechos y Deberes de los alumnos. No obstante, dentro del espíritu del Centro y dando fiel cumplimiento al aspecto legislativo, se trata de penalizar la sanción al tiempo que se reconduce a un ACUERDO REEDUCATIVO Y PROPUESTA DE MEDIACIÓN.

Resultados y conclusiones

Pese a la dificultad de señalar con exactitud los resultados obtenidos ya que se trabaja a muy *diferentes niveles de análisis* y en diferentes *momentos temporales*, diremos:

-En cuanto al Modelo de Plan de Convivencia, la satisfacción de todos los miembros de la Comunidad Educativa implicados resulta un indicador de su funcionalidad.

-Los resultados cuantitativos llevados a cabo en diseños de grupo o con alumnos individuales (N=1) avalan la hipótesis de un fallo EJECUTIVO tanto en alumnos TDAH, como fallos ejecutivos en alumnado general con buenas capacidades pero con deficientes organización ejecutiva y aprovechamiento por tanto de las mismas en su aplicación a tareas académicas como sociales. Ello aboga por adecuar nuevos recursos para cubrir esa necesidad puesto que los actuales se centran en tareas instrumentales y curriculares y no en el entrenamiento especializado en autocontrol, toma de decisiones, inhibición de conductas impulsivas, planificación, etc.

-Los resultados cualitativos y objetivos en cuanto a la mejora real o disminución de la tasa de incidentes de conducta en el Centro como efecto de la prevención primaria, secundaria y terciaria es un indicador evaluable por un lado con el testeo mensual (existe un descenso real de número de incidentes) y por otro efectos a largo plazo.

-Las intervenciones en prevención secundaria obtuvieron asimismo mejoras académicas.

-Las sanciones impuestas consiguieron hasta ahora la extinción de las conductas que las provocaron.

Ahora bien, se constatan MUCHAS DIFICULTADES para la mejora del funcionamiento de este modelo como:

-En consonancia con lo recogido en la ley, resaltar que SOLO POSTERIORMENTE A UNA FORMACIÓN ESPECIALIZADA (para todos los miembros intervinientes en el proceso) en Mediación, Evaluación, Asesoramiento, Habilidades Sociales y Modificación de Conducta; podrá llevarse a cabo tan ambicioso proyecto.

-Solo una adecuada disponibilidad de ESPACIOS Y TIEMPOS COMUNES, MAYOR ATRIBUCIÓN DE PERSONAL ESPECIALIZADO, O CON ATENCIÓN PRIORITARIA A UNAS FUNCIONES FRENTE A OTRAS... resulta IMPRESCINDIBLE cuando se quiere poner en marcha un programa con mínima eficacia, máxime en casos como el que nos ocupa que exigen la intervención de diferentes contextos y personas.

Pese a lo cual trataremos de seguir poniendo nuestros conocimientos al servicio de nuestros alumnos y autoevaluando nuestra gestión para tratar de conseguir los mejores resultados.

Referencias

- Allegrí, R.F. y Harris, P. (2001). La corteza prefrontal en los mecanismos atencionales y la memoria. *Rev. Neurol.* 32, 5, 449-453.
- Barceló Martínez, E., Lewis Harb, S. y Moreno Torres, M. Funciones Ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan alto y bajo rendimiento académico. (2006). *Psicología desde el Caribe.* 18, 109-136.
- Bull, R. y Scerif, G. (2001). Executive Functioning as a Predictor of Children's Mathematics Ability: Inhibition, Switching, and Working Memory. *Developmental Neuropsychology.* 19,3, 273-293.
- Cantab y Bad's Tests, PEARSON Ed.
- Contreras, D., Catena, A., Cándido, A., Perales, J.C y Maldonado, A. (2008). Funciones de la corteza prefrontal ventromedial en la toma de decisiones emocionales. *International Journal of Clinical and Health Psychology.* 8, 1, 285-313.
- Estévez-González, A., García-Sánchez, C. y Barraquer-Bordas, L.I. (2000). Los lóbulos frontales: el cerebro ejecutivo. *Rev Neurol.* 31, 6, 566-577.
- Flóres Lázaro, J.C.; Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de los lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias.* 8, 1, 47-58.
- García-Villamizar, D. y Muñoz, P. Funciones Ejecutivas y rendimiento escolar en Educación Primaria. Un estudio exploratorio. (2000). *Revista Complutense de Educación.* 11, 1, 39-56.
- Jódar-Vicente, M. (2004). Funciones cognitivas del lóbulo frontal. *Rev Neurol.* 39, 2, 178-182.
- Jurado, M.A. y Verger, K. (1996). Función y disfunción de los lóbulos frontales en la infancia. *Psicología Conductual.* 4, 3, 323-336.
- LOE/2006 y sus posteriores desarrollos de rangos diferentes, publicados en BOE o BOCYL.
- Lopera Restrepo, F. (2008). Funciones Ejecutivas: aspectos clínicos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias.* 8, 1, 59-76.
- López-Ibor, J., Valdés Miyar, M., DSM-IV-TR, Barcelona, 2001.
- Martínez-Selva, J.M., Sánchez-Navarro, J.P., Bechara, A. y Román, F. (2006). Mecanismos cerebrales en la toma de decisiones. *Rev Neurol.* 42, 7, 411-418.
- Menéndez Alonso, I. Implicación de las funciones de la corteza prefrontal en el rendimiento académico, *Prolepsis Desafíos Psicológicos.* COP, 2011.
- Monjas Casares, I., Programa de enseñanza de habilidades de interacción social, Casares Editores, Valladolid, 1993.
- Overman, W.H. (2004). Sex differences in early childhood, adolescence, and adulthood on cognitive tasks that rely on orbital prefrontal cortex. *Brain and Cognition.* 55, 134-147.
- Orjales, I., Déficit de atención con hiperactividad, CEPE, Madrid, 2009.
- Orjales, I., Entrenamiento en planificación y Entrenamientos para descifrar instrucciones escritas. CEPE. Madrid.
- Papazian, O., Alfonso, I. y Luzondo, R.J. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Rev Neurología.* 42,3, 45-50.
- Pineda, D.A. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Rev Neurol.* 30,8, 764-768.
- Rolls, E.T. (2004). The functions of the orbitofrontal cortex. *Brain and cognition.* 55, 11-29.
- Sánchez-Carpintero, R. y Narbona, J. (2004). El sistema ejecutivo y las lesiones frontales en el niño. *Rev Neurol.* 39, 2, 188-191.
- Segura-Gálvez, M. et al. Análisis funcional de la conducta: Un modelo explicativo, Universidad de Granada, 1991.
- Stocco, A., Danilo, F. (2008). Implicit emotional biases in decision making: The case of the Iowa Gambling Task. *Brain and cognition.* 66, 253-259.

- Stuss, D.T. (1992). Biological and Psychological Development of Executive Functions. *Brain and Cognition*. 20,8-23.
- Tirapu-Ustárrroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P. Roig-Rovira, T y Pelegrín-Valero, C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo (I). *Rev Neurol*. 46,11, 684-692.
- Tirapu-Ustárrroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P. Roig-Rovira, T y Pelegrín-Valero, C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo (II). *Rev Neurol*. 46,12, 724-750.
- Vallejo Pareja, MA et als., *Manual práctico de Modificación de Conducta*, Fundación Universidad-Empresa, Madrid, 1993.
- Wechsler, D. (1974). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised*. New York. The Psychological Corporation. y WISC-IV.

Estrategias, basadas en las TIC, para mejorar la convivencia en las aulas

Gladys Merma Molina y Diego Gavilán Martín
Universidad de Alicante (España)

En la sociedad actual, existen una serie de problemas socio-culturales, muchos de ellos derivados de la actual crisis económica. Esta crisis moral también se manifiesta en la educación, generándose problemas de convivencia, en el aula.

Para que el aprendizaje sea posible y óptimo, las interacciones entre todos los actores escolares (alumnos, profesores y padres) deben ser positivas. Cuando en una institución escolar existe una buena interacción entre sus miembros, hay respeto mutuo, se fomenta el diálogo, la participación y la equidad, entonces se genera un clima adecuado que posibilita el aprendizaje. Los valores hacen comprensible lo que ocurre en la escuela (Peiró, 2012). Por ello, la convivencia debe construirse cotidianamente y debe renovarse a diario, en base a ciertos valores. He aquí la importancia de la Educación en valores, que debe ser una función fundamental de todo el profesorado. Por tanto, partimos de la base de que esta es una responsabilidad ética del profesional de la educación.

Existen tres cuestiones básicas, que no debemos perder de vista a la hora de hablar de la Educación en valores: 1º) que hay que trabajar en la prevención de la violencia y la adecuada gestión de los conflictos en las aulas, 2º) que hay una serie de valores universales (personales y ciudadanos), imprescindibles que se deben desarrollar (derechos humanos, democracia) y que han de configurar el proyecto educativo del centro (Peiró, 2010), y 3º) que la educación en valores no es una labor que se debe realizar sólo al contexto del aula, sino que trasciende a ella.

La prevención de la violencia y la gestión de los conflictos implican, fundamentalmente, el desarrollo de habilidades de diálogo y comunicación, entendiéndose esta no solo como el intercambio de información, sino como la capacidad de transmitir sentimientos y emociones. Por tanto, cuando nos referimos al desarrollo de competencias o habilidades de comunicación, no sólo aludimos a la competencia de “saber hablar” (competencia cognitiva), sino a la capacidad de intercambiar ideas, de saber escuchar y de comprender las emociones del interlocutor. Es decir, significa ponerse en el lugar del otro, acoger al otro en toda su realidad. Supone el reconocimiento de la primacía del otro y de la disposición a dejarse interpelar por la vulnerabilidad del otro (Levinas, 1993).

La educación en valores demanda también el uso de nuevas estrategias y herramientas didácticas, acordes con los tiempos que corren. En este sentido, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), adecuadamente empleadas, pueden ser un instrumento motivador y eficaz, que contribuyan a la educación en valores.

A partir de la década de los setenta, se ha hecho frecuente el empleo del término *sociedad de la información*, aludiendo este a la sociedad en la que estamos inmersos. Diversos autores empiezan a referirse al uso de las actividades relacionadas con la información y la comunicación (Aron, 1972, Touraine, 1979), haciendo énfasis en que la nueva configuración social vendría determinada en torno a la información y al conocimiento. En este sentido, Castells (1997) ya hacía hablaba de la tercera revolución, donde prevalece la información y la capacidad de gestionarla, especialmente a través de las TIC.

Tal como señalaba Castells (1997), las TIC se han extendido por el planeta a una velocidad relampagueante en menos de dos décadas, exhibiendo la lógica de su aplicación inmediata, enlazando el mundo entero.

Con relación a Europa, en el *Libro Blanco* de Delors, se establecen las líneas básicas de actuación para que Europa “no perdiera el tren” de la Sociedad de la Información. El objetivo principal fue que la Unión Europea, a inicios del siglo XXI, tuviera el potencial suficiente para “mejorar la calidad de vida de los ciudadanos europeos, de aumentar la eficacia de nuestra organización social y económica, y de reforzar la cohesión” (Aguadero, 2002: 31).

Hoy en día es difícil imaginar algún ámbito sin la existencia de la TIC. Estas tienen una enorme relevancia en la configuración de las sociedades modernas. Su utilización se ha extendido a todos los sectores y actividades, e incluso en la vida personal. Su presencia también se percibe en el contexto educativo.

En el ámbito educativo, las TIC se presentan como un elemento dinamizador y renovador de la enseñanza. En este sentido, muchos autores coinciden en señalar que es necesario un nuevo sistema educativo que contemple y ordene todos estos nuevos aspectos y que oriente la reestructuración de los centros docentes hacia una real integración de las TIC, que defina las competencias necesarias de los profesores y que contribuya a proporcionar a todos los ciudadanos una adecuada formación (Majó y Marqués, 2002). Es decir, la incorporación de las TIC en la educación no se reduce al empleo de ordenadores o de software, sino que en su concepción deberían confluír el

conocimiento y las acciones necesarias para una aplicación que optimice el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, serán herramientas que faciliten la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

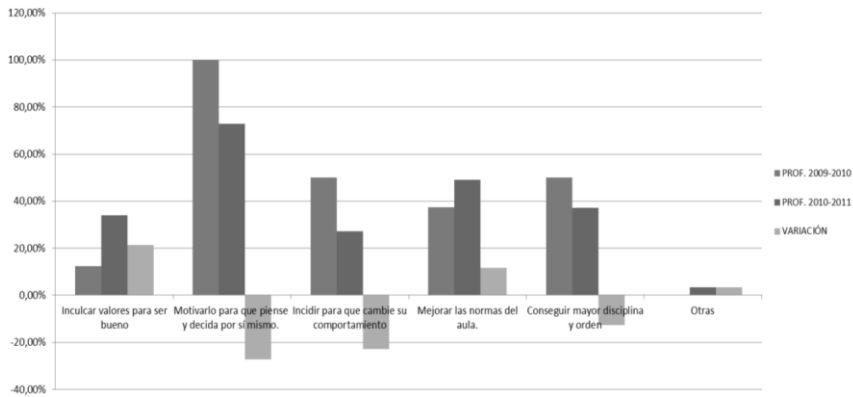
Las TIC, en el ámbito educativo, se han utilizado de diversas maneras: como recurso didáctico, como instrumento facilitador de la interacción, como instrumento para la gestión educativa o como herramientas para la investigación. Diversos autores (Cabero, Duarte y Barroso), señalaban que dentro del ámbito estrictamente educativo se han detectado una serie de obstáculos que impiden llevar a cabo una completa integración de las TIC en la enseñanza. Estas dificultades se relacionan, fundamentalmente, con: la escasa formación del profesorado, las actitudes de desconfianza y recelo, por parte del profesorado hacia las TIC, el inmovilismo en los centros de enseñanza y el volumen de trabajo y tiempo que conlleva el diseño y la producción de materiales de enseñanza basados en TIC.

Diagnóstico

En este trabajo, hemos analizado los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario sobre convivencia, elaborado por el Grupo Interdisciplinario de Teoría de la Educación, de la Universidad de Alicante, que dirige el Dr. Salvador Peiró i Grègori. En concreto, analizamos los objetivos de la educación en valores y los tipos de valores que desarrollan los maestros, en el aula. Con relación a la primera cuestión, los resultados se observan en la Tabla N° 1.

Tabla 1. p. 50. Cuando trabaja determinados temas de valores, ¿cuál es el principal objetivo que pretendes conseguir?

| | PROF. 2009-2010 | PROF. 2010-2011 | VARIACIÓN |
|--|-----------------|-----------------|-----------|
| Inculcar valores para ser bueno | 12,50% | 33,90% | 21,40% |
| Motivarlo para que piense y decida por sí mismo. | 100,00% | 72,88% | -27,12% |
| Incidir para que cambie su comportamiento | 50,00% | 27,12% | -22,88% |
| Mejorar las normas del aula. | 37,50% | 49,15% | 11,65% |
| Conseguir mayor disciplina y orden | 50,00% | 37,29% | -12,71% |
| Otras | 0,00% | 3,39% | 3,39% |



Tal como se puede apreciar, es alto el porcentaje de profesores que afirman que su objetivo principal, al enseñar valores, es motivar al alumno para que *piense y decida por sí mismo*, aunque este ha disminuido notablemente del curso académico 2009 al curso académico 2010 (variación de -27,12%). El segundo objetivo que les interesa es *conseguir una mayor disciplina y orden* para poder trabajar (50,00%, en 2009-2010) y mejorar el cumplimiento de normas dentro del aula (49,15%, en el curso 2010-2011). Estos dos últimos datos están directamente relacionados con el incremento de la disrupción (situaciones en los que uno o varios alumnos impiden el desarrollo de la clase) y de la indisciplina en las aulas (conductas que van en contra de las normas del centro y del aula), que, en la actualidad, es de lo que más se quejan los profesores, en España.

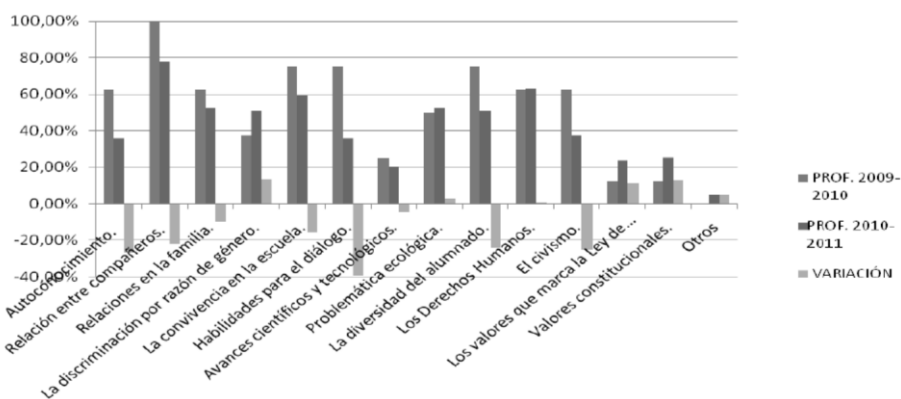
Existen diversas estrategias para abordar la disrupción y la indisciplina, que van desde buscar una mayor implicación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales en el aula, plantear y desarrollar una disciplina asertiva, con plena autoridad del profesor, y teniendo

en cuenta las características de los alumnos. Asimismo, se deben ejercitar, permanentemente, buenas prácticas en el aula, basadas en la atención a la diversidad, mejora de comunicación, el respeto, la solidaridad y la cooperación. Para que estas estrategias se apliquen, es importante que el profesor esté respaldado por la dirección de su centro y por sus propios compañeros –de ahí la importancia de la comunicación y el trabajo en equipos–.

Con relación a los tipos de valores que trabajan los profesores, en el aula, las respuestas fueron:

Tabla 2. Tipos de valores

| | PROF. 2009-2010 | PROF. 2010-2011 | VARIACIÓN |
|--|-----------------|-----------------|-----------|
| Autoconocimiento. | 62,50% | 35,59% | -26,91% |
| Relación entre compañeros. | 100,00% | 77,97% | -22,03% |
| Relaciones en la familia. | 62,50% | 52,54% | -9,96% |
| La discriminación por razón de género. | 37,50% | 50,85% | 13,35% |
| La convivencia en la escuela. | 75,00% | 59,32% | -15,68% |
| Habilidades para el diálogo. | 75,00% | 35,59% | -39,41% |
| Avances científicos y tecnológicos. | 25,00% | 20,34% | -4,66% |
| Problemática ecológica. | 50,00% | 52,54% | 2,54% |
| La diversidad del alumnado. | 75,00% | 50,85% | -24,15% |
| Los Derechos Humanos. | 62,50% | 62,71% | 0,21% |
| El civismo. | 62,50% | 37,29% | -25,21% |
| Los valores que marca la Ley de Educación. | 12,50% | 23,73% | 11,23% |
| Valores constitucionales. | 12,50% | 25,42% | 12,92% |
| Otros | 0,00% | 5,08% | 5,08% |



De acuerdo con nuestros resultados, las cuestiones que más se trabajan en el centro y en el aula son, en primer lugar, la *relación entre compañeros* (100% y 77,97%, en 2009-2010 y 2010-2011, respectivamente). Ocupan el segundo lugar *la convivencia en la escuela*, las habilidades de diálogo y la *diversidad del alumnado* (75,00%), en el curso 2009-2010, y los *Derechos Humanos* (62,71%), en el curso 2010-2011.

Por otro lado, un dato curioso es el hecho de que *los valores que marca la Ley de Educación* haya obtenido porcentajes muy bajos (12,50% y 25,42%, en 2009-2010 y 2010-2011, respectivamente), en ambos cursos académicos. Esto puede ser debido a que, probablemente, los profesores desconozcan el contenido la LOE, con relación al tema que nos ocupa. Hacemos esta afirmación debido a que los valores, en dicha norma, ya aparecen en el Artículo 1, cuando se habla de los Principios y fines de la Educación.

Otro dato que hay que destacar es el *desarrollo de habilidades de diálogo* es el que ítem que más ha variado (%) negativamente (-39,41). El desarrollo de habilidades de comunicación es una de las habilidades sociales más importantes, ya que le permite al individuo relacionarse con otras personas y desenvolverse adecuadamente, y de manera eficaz, en su sociedad. Por ello, es importante trabajar con los estudiantes el desarrollo de estas habilidades, desde su formación inicial. Asimismo, observamos que muchos otros valores importantes también han disminuido, negativamente, de un curso académico a otro. Este es el caso de las habilidades de diálogo (-39,41%), autoconocimiento (-26,91%), el civismo (-25,21%), la diversidad del alumnado (-24,15%), relación entre compañeros (-22,03%). La Educación en valores significa contribuir a que las personas acepten su cultura y se conozcan, primero a sí mismos, para que luego acepten a los demás, y sean competentes como ciudadanos de una sociedad, que se caracteriza por la diversidad.

Cuando hablamos de la Educación en Valores, no sólo se trata de saber qué tipo de valores hay que enseñarles a los alumnos, sino que resulta crucial cómo se trabajan, en el aula. Por ello, en esta investigación, nuestro objetivo es proponer algunas estrategias, sobre todo vinculadas con las TIC, que se pueden emplear para mejorar la convivencia.

Una propuesta de estrategias, basadas en las TIC, para mejorar la convivencia en las aulas

Las tecnologías de la información y de la comunicación se pueden utilizar para mejorar la convivencia, innovando estrategias tradicionales. Par ello, es importante vencer los desafíos que el uso de estas supone en los maestros y en los centros educativos. Es importante tener claro que hay que hacer uso de estas estrategias desde planteamientos democráticos y sociales.

Competencias que desarrollan las TIC, para mejorar la convivencia

Es necesario enfocar la convivencia como un aprendizaje y una práctica enraizada en el propio proceso educativo. El aprendizaje de la convivencia en los centros tiene que estar basado en las relaciones educativas y afectivas que se establecen entre los profesores y los alumnos. Debe ser un proceso abierto de diálogo, de escucha, de empatía, de respeto a la identidad y a las diferencias, en el que se practiquen valores positivos del trabajo cooperativo y del aprendizaje compartido (Merma, 2012).

Abordar los conflictos y prevenir la violencia exigen una educación para convivir en y desde la responsabilidad. Vivir con los otros genera una responsabilidad o, lo que es lo mismo, nadie es ajeno ni extraño, nadie puede ser indiferente y menos el que está junto a una persona. Esta responsabilidad se traduce en el desarrollo de la empatía como capacidad de imaginar el dolor y la degradación causados a otro como si lo fueran a sí mismo (Hoffman, 2012: 242) y facilita el ponerse en el lugar del otro, comprenderlo y conocerlo. Asimismo, implica el desarrollo de la conciencia de pertenencia a una comunidad frente a la cual se tienen unas obligaciones que no se pueden eludir, el desarrollo de la capacidad de escucha, acogida, atención al otro como condición primera de una relación moral responsable, con los demás y la capacidad de analizar críticamente la realidad del entorno (Ortega, 1998).

Las competencias que pueden desarrollar las TIC, para mejorar la convivencia, son:

- Competencias sociales y colaborativas: trabajar en grupo, llegar a acuerdos de forma democrática, ser asertivo, hacer y recibir críticas, etc.
- Ser conscientes del propio aprendizaje, del logro de los objetivos, autoevaluarse (“aprender a aprender”).
- Autonomía e iniciativa personal: los estudiantes asumen funciones, roles, adquieren compromisos, etc.
- Desarrollo de la inteligencia emocional: cualquier conflicto del alumno no es un problema ni una dificultad. Al contrario, es una oportunidad para educar.
- Competencias vinculadas con la atención a la diversidad y a la educación inclusiva (respeto a la diversidad).

A continuación, describiremos, brevemente, algunas estrategias:

Las redes sociales y la convivencia

Las redes sociales son estructuras compuestas de grupos de personas que están conectadas por uno o varios tipos de relaciones, tales como amistad, parentesco, intereses comunes o conocimientos compartidos. Entre las más conocidas tenemos el Facebook, Tuenti y MySpace. En el ámbito educativo, las redes sociales sirven para crear comunidades de personas con el objetivo de ponerlas en contacto, intercambiar informaciones y experiencias y participar en la comunidad bajo un interés común. Una fortaleza de las redes sociales, de cara a la educación en valores, es su alcance. Puede abarcar el aula, el centro educativo hasta la relación con familias, entidades públicas y privadas, vinculadas con la educación, etc. Se pueden crear grupos, etiquetado, sugerencias de contactos, identificación de amistades, etc. No obstante, los servicios de redes sociales generan también riesgos, incertidumbres y deseos de guiar, de orientar y de proteger la juventud y los niños y niñas que se inician en su uso, ya que en ellas se comparte gran cantidad de información y se entra en contacto con personas que no necesariamente se conocen directamente y que pueden provenir de ámbitos muy diversos.

En cualquier caso, las redes sociales digitales son entornos muy atractivos, especialmente para los adolescentes y jóvenes. Estos sitios presentan oportunidades para la autoexpresión, la creación y la adquisición de competencias claves, como la comunicación, la colaboración, la interacción, la autonomía, el respeto a la diversidad, etc. En muchos casos los y las adolescentes se integran de forma segura y responsable, en dichas comunidades, pero no siempre es así. Por ello, la labor de las familias y de la escuela es realizar un acompañamiento educativo y aprender de manera conjunta e integrada (Merma, 2010).

La escuela ha de acompañar a los estudiantes en el proceso de construcción de su identidad personal, en las redes sociales. No se trata de vigilar, no se trata tanto de decir qué se puede hacer qué no se puede hacer, sino de orientar y de ofrecer modelos. Se trata de educar, no de controlar. Pero el alcance de esta educación implica a todos los agentes, directamente vinculados a la educación: padres, estudiantes y profesores.

Se puede aprovechar el potencial comunicativo de las redes sociales para abrir espacios de conexión fuera del tiempo de clase y fuera del aula, participar con el alumnado de otros centros, de otros países, con criterios de privacidad y seguridad.

Las redes sociales pueden incrementar la implicación, la comunicación y la integración de toda la comunidad educativa, así como la formación entre iguales.

En función del propósito de la red que deseemos poner en marcha, será necesario observar las funcionalidades de cada sistema y formalizar una elección (redes abiertas o cerradas).

El blog y las competencias axiológicas

Las características propias del blog hace que esta herramienta tenga un gran valor para su uso educativo. Establecen un canal de comunicación informal entre el profesor y el alumno, promueven la interacción social y son fáciles de emplear, de crear y de mantener. Además no requieren conocimientos de lenguajes específicos, ya que son servicios en red en los que tan sólo es necesario crear una cuenta de acceso a un blog. Otra característica interesante es la inmediatez en la publicación. Basta con crear una entrada, escribir el texto y guardar para ver publicado un documento o mensaje. Además permite incluir elementos multimedia, como gráficos, vídeos, fotografías, archivos de audio, etc. No obstante, lo especialmente relevante es que se pueden encontrar ideas, informaciones, etc., junto con conversaciones, que pueden ser actualizados constantemente. Un blog invita a participar a interactuar, especialmente a través de los comentarios que a menudo acompañan las entradas. Es importante tener claros los objetivos que queremos lograr con el blog.

Para mejorar la convivencia, por ejemplo, se puede usar el blog como un sistema de comunicación, opinión y debate entre los padres de familia y alumnos. Puede ser un espacio donde se comparte información, documentos sobre buenas prácticas para mejorar la convivencia. También, a través del blog, se pueden publicar las normas, así como proponer y presentar diversas actividades. Los blogs pueden añadir transparencia y colaboración en el aula.

El uso que se haga de los blogs con el alumnado dependerá de los niveles educativos. En educación infantil y primaria es importante que participen las familias. En educación secundaria tendrá que haber más participación del propio alumnado y los materiales también se podrán escoger en función de la etapa. La participación debe estimularse de manera progresiva con contenidos multimedia, imágenes, vídeos, grabaciones etc. Una vez que se ha creado el blog, la primera tarea es convertir el blog en un espacio central donde publicar las tareas y otros enlaces de interés. La preocupación no debe ser su repercusión en el exterior sino su utilidad para los padres de familia y para los alumnos.

Las actividades que se pueden generar en el blog para mejorar la convivencia son diversas y variadas. Algunas de ellas pueden ser:

- Reflexionar sobre lecturas, exposiciones o prácticas sobre problemas de convivencia, conflictos etc.
- Proponer lecturas, vídeos, películas o temas de discusión vinculadas con la convivencia y el clima del aula.
- Publicar fotografías, vídeos, enlaces, etc. o recursos relativos a temas vinculados con los problemas de la adolescencia, etc.
- Publicar y comentar experiencias de buenas prácticas en el aula.

La telefonía móvil y la convivencia

El uso de los teléfonos móviles, en la actualidad, es casi universal. No sólo es útil para la comunicación, sino que se le han incorporado diversas funciones que los convierten en un pequeño ordenador. Es decir, se utilizan como herramientas de comunicación, pero también sirven para otras funciones como reproducción de vídeos, audio, fotografía, son organizadores personales y también se pueden emplear para obtener información de Internet. Evidentemente, estas funciones dependen de la capacidad económica del usuario y de su posibilidad de pagar estos servicios.

En el ámbito educativo aún existen muchas restricciones y temores con respecto a la utilización didáctica de los teléfonos móviles. Tradicionalmente, se han considerado como un elemento disruptor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El m-learning (móvil learning) es bastante reciente, pero ya existen algunas investigaciones sobre su uso en el contexto educativo, como la realizada por Judy Brown (Consultora de Tecnología Móvil para la educación, 2010), quien destacó la implementación de los dispositivos móviles en alumnos universitarios de primer año, en EE.UU.

(Abilene Cristian University), o el realizado en México, donde se llevó a cabo una investigación con el nombre de *M-learning en ciencia. Introducción de aprendizaje móvil en Física* (Pisanty, Enriquez, Chaos, Cador y García, 2010), en el que trataban de enseñar los elementos físicos a través del móvil-learning. Aún así, todavía son escasas las investigaciones respecto a cómo aprovechar este recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La telefonía móvil, en el ámbito educativo, pueden servir, por ejemplo, para desarrollar la capacidad de abstracción y de síntesis de la información relevante en el discurso, para desarrollar la capacidad de representar visualmente conceptos, objetos y situaciones a través de fotografías, dibujos, esquemas, vídeos, etc., y para organizar la retórica del discurso, revisar procedimientos, analizar la resolución de problemas, etc.

Las ventajas que tiene su uso son enormes. En primer lugar, no implica ningún coste adicional a los centros educativos, ya que casi la totalidad de alumnos y profesores cuentan con este dispositivo. Por otro lado, los estudiantes tienen acceso a él en su tiempo libre, convirtiendo cualquier momento en una oportunidad real para continuar con su aprendizaje (Ramos, Herrera y Ramírez, 2010*artículo PDF).

Estos recursos no son ajenos a la prevención de la violencia y del conflicto en las aulas, ya que, adecuadamente empleados, pueden ser instrumentos útiles que potencien el desarrollo de competencias sociales como la comunicación y el trabajo en equipo. La mensajería instantánea puede ser un medio extraordinario para compartir y resolver problemas, así como para tomar decisiones. Asimismo, le puede dar, al estudiante, la oportunidad de aprender de compañeros que hayan vivido situaciones problemáticas.

La tecnología móvil también puede facilitar la comunicación entre el profesor y el alumno, permitiendo una interacción “personal” con el profesor o una interacción grupal, puede ayudar a compartir problemas en situaciones más informales y pueden elevar la autoestima y proporcionan una sensación de confianza, al alumno.

Referencias

- Aguadero, F. (2002). *La sociedad de la información*. Madrid: Acento.
- Aron, R. (1972). *Dieciocho lecciones sobre la sociedad industrial*. Barcelona: Seix-Barral.
- Castells, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol 1, 2 y 3. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea-Books.
- Levinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós.
- Majo, J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era internet*. Colección Compromiso con la Educación. Barcelona: Cisspraxix.
- Merma, G. (2012). Análisis de los componentes axiológicos en la legislación educativa española y autonómica: el caso de la Comunidad Valenciana. En S. Peiró, *Convivencia n educación: problemas y soluciones. Perspectivas Europea y Latinoamericana*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Merma, G. (2010). Ámbitos de intervención para mejorar la convivencia en las aulas. En. S. Peiró, *Convivencia y Ciudadanía en la Educación del S. XXI*. Granada: GEU.
- Ortega, R. Y otros (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Peiró, S. (2010). Competencias curriculares para promover la convivencia ciudadana en la educación. En. S. Peiró, *Convivencia y Ciudadanía en la Educación del S. XXI*. Granada: GEU.
- Peiró, S. (2012). Indisciplina, contexto institucional y docencia. En. S. Peiró, *Convivencia n educación: problemas y soluciones. Perspectivas Europea y Latinoamericana*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pisanty, A., Enriquez, L., Chaos-Cador, L., García Burgos, M. (2010). “M-Learning en Ciencia” - introducción de aprendizaje móvil en Física. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 13, nº 1, pp. 129-155.
- Touraine, A. (1979). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.

¿Para qué sirve el reglamento? Opiniones de los niños y adolescentes como eje de análisis de los procesos de convivencia en escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Querétaro (México)

Azucena Ochoa Cervantes, Evelyn Diez-Martínez, Karitina Gudiño Castañeda y Mara Cristina Uresti Zapata

Universidad Autónoma de Querétaro y Observatorio de la Convivencia Escolar (México)

La escuela ha sido diseñada como un sistema social con una organización específica para proveer un ambiente que promueva el crecimiento intelectual de los sujetos en desarrollo. Además de apoyar el desarrollo cognitivo de los alumnos, la escuela ofrece un contexto vital para el desarrollo social. La escuela se constituye así como el primer contexto social, después de la familia, que permite al alumno adquirir una nueva perspectiva sobre la interacción de sí mismo y, un sistema social que le muestra cómo relacionarse con adultos fuera de la familia y con sus pares.

Las relaciones entre los actores del contexto escolar, generan una dinámica con formas de convivencia específicas, sin embargo, esta dinámica pudiera estar en ocasiones trastocada de tal forma, que genere una convivencia con elementos que propicien la violencia. Los innumerables intercambios que se establecen dentro de los espacios escolares, se enmarcan en diferentes tipos de interacciones, con reglas y códigos particulares, que generan contextos y sistemas que se interrelacionan e influyen entre sí.

La convivencia no puede limitarse sólo a la coexistencia, ya que implica y supone una interacción de normas y valores que regulan las relaciones. La convivencia que se da en el contexto escolar, tiene la particularidad de institucionalizar las relaciones interpersonales, esto es, las relaciones personales que se despliegan entre los diversos miembros de la comunidad educativa están reguladas por la institución, configurando como lo señala Ortega (1997) procesos de comunicación, sentimientos, actitudes, roles, estatus y poder. En este sentido, la convivencia escolar implica poner en juego marcos valorativos y normas que regulen el bien común; generando en algunas ocasiones conflictos.

Los estudios realizados en México, como en la mayoría de los países que han indagado acerca de la convivencia escolar, se han centrado en la violencia escolar y en el acoso escolar (Olweus, 1978; Rugby y Slee, 1991; Dodge, *et al.*, 1992; Hirano, 1992; Whitney y Smith, 1993; Compart y Lindstrom, 1997; Debarbieux, 1997; Funk, 1997; Prieto, 2005; Velásquez, 2005; Chagas, 2005; Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007; Muñoz, 2008; Castillo y Pacheco, 2008; Silva y Corona, 2010).

Desde nuestro punto de vista, la forma en que nos relacionamos en el centro escolar se desarrolla de manera simultánea en diversos contextos que funcionan de manera interrelacionada, éstos deberían ser tomados en cuenta a fin de mejorar la convivencia y lograr los objetivos educativos. Retomando la postura ecológica de Bronfenbrenner (1997) para entender el desarrollo humano, enmarcado en diversos contextos naturales, proponemos dos dimensiones para el estudio de la convivencia: la personal y la institucional, esta última integrada a su vez por tres subsistemas: macro social (contexto), meso social (institución) y micro social (aula).

La convivencia en la escuela se concibe como un escenario en donde la interrelación de estas dimensiones y subsistemas puede generar el ambiente propicio para lograr los objetivos educativos, pero también esta interrelación puede generar diversas tensiones, puesto que los subsistemas se influyen y se modifican permanentemente. Estas tensiones influyen en la dinámica en los centros educativos de los diferentes niveles, pudiendo con ello provocar conflictos que en algunos casos detonan en situaciones de violencia.

Uno de los aspectos que tienen mayor influencia en la interacción entre las dimensiones y subsistemas es el aspecto normativo que regula las relaciones interpersonales en la escuela.

La normativa explícita o implícita que se da dentro de los subsistemas juega un papel fundamental. Turiel (1984) afirma que el conocimiento social se da mediante las interacciones, es a través de éstas que el individuo va generando modos de comprensión del mundo. Las interacciones sociales se van regulando a partir de valores y normas. El autor precisa que estas normas pueden aludir a prescripciones morales, cuando hacen referencia a obligatoriedad universal, por ejemplo no causar daño físico a otros, o a convenciones sociales, cuando tienen que ver con comportamientos relativos a lo prescrito por un grupo en particular, por ejemplo, saludar de cierta manera. En las normas de la institución y del grupo-clase, se dan ambos tipos y llevan implícitos valores particulares.

Aunado a lo anterior, Puig Rovira (2003), señala que toda norma implica un principio valorativo del que se deriva y al que se puede acudir para argumentar su puesta en marcha. Cuando no se acepta el principio valorativo, la norma es puesta en cuestión, por ello las normas pueden considerarse como una puesta en acción de los valores.

Es importante apuntar que tanto en el aula como en el centro escolar existen normas que pueden influir en la dinámica de la convivencia escolar pues si en el centro educativo se le da prioridad a las normas convencionales por encima de las normas morales, los alumnos estarán aprehendiendo valores relativos solo a ese grupo social y no valores universales. Coincidimos con Fierro y Carbajal (2003), en el sentido de que las formas de presentar el contenido –en este caso las normas escolares- supone un vehículo esencial para la transmisión de valores. Cuando estos vehículos se basan en la fuerza de la autoridad más que en el diálogo, es difícil que los alumnos comprendan la importancia de las normas para la regulación de la convivencia en la escuela.

Por lo anterior, consideramos que una forma de concretar los valores que la escuela pretende promover es a través de la normatividad escolar pues las normas escolares suponen principios valorativos, siguiendo a Pérez (2009), “las normas son prescripciones, basadas en un conjunto de valores consensuados socialmente, que sirven para regular la conducta de las personas” (p. 64).

Afirmamos entonces que al establecer la normatividad escolar los profesores transmitimos los valores imperantes del contexto, pero también nuestros valores personales, por eso es importante la reflexión sobre el tipo de normas que promovemos en las escuelas. Al respecto, Litichever (2012), realizó un estudio en donde analizó las normas incluidas en veintidós reglamentos de bachilleratos públicos y privados en Argentina. A través de su análisis pudieron llegar a la conclusión que los reglamentos “regulan” cinco aspectos principalmente: apariencia, puntualidad, cuidado de la institución, respeto a los símbolos patrios, asuntos puntuales del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en ocasiones, algunas normas que explicitan la relación con otros. Lo anterior nos deja ver cuáles son los valores –o convenciones- que priorizan las escuelas estudiadas.

Este ejemplo nos invita a reflexionar acerca de qué es lo que estamos enseñando a través de las normas y reglamentos, más aún es importante analizar las formas que se utilizan para hacer cumplir las normas, lo que Fierro y Carbajal (2003), denominan como vehículos afectivos.

En este sentido, Torrego, et al. (2006), distinguen formas de actuación de los profesores y de las instituciones en general, ante las faltas al reglamento.

Modelo punitivo. Actúa aplicando una sanción o corrección como medida principal; por ejemplo, ante un conflicto entre dos o más personas o ante una violación de las normas escolares se manda un reporte, se suspende temporalmente o se expulsa de la escuela, con la intención de disuadir al infractor.

Modelo relacional. En el modelo relacional se centra en la resolución del conflicto a través de la relación directa entre las partes. Son las propias personas involucradas en el conflicto quienes también lo resuelven. Las partes, por propia iniciativa o animados por otros, buscan una solución. Una de las principales limitaciones del modelo relacional es que en grupos que no sean naturales (amigos, familia, etc.), como es lo que sucede en las instituciones educativas, puede resultar difícil que las personas se comprometan con un diálogo para resolver el conflicto debido entre otras razones a que no existe tradición, lo que podría implicar la impunidad en el agresor así como la indefensión en el caso de la víctima.

El modelo integrado, como su nombre indica, integra los aspectos más positivos de los dos modelos anteriores. Del modelo punitivo-normativo recoge la necesidad de que en las instituciones existan límites y normas definidas y por lo tanto consecuencias ante el incumplimiento de las mismas, y del relacional recoge, el énfasis en la relación interpersonal como sistema para resolver los conflictos. Según su autor, es un modelo integrado en un triple sentido: Integrado se intenta superar las desventajas de los dos modelos anteriores; integrado en las actividades de enseñanza y aprendizaje e integrado en la organización escolar.

Como podemos ver, este último modelo implicaría la participación de la institución en su conjunto. Esto sólo se logrará si se establecen canales de comunicación y mecanismos de participación de toda la comunidad educativa, ya que consideramos fundamental la participación de los actores pues al “sentirse parte” asumen compromisos. Aunado a lo anterior, al fomentar la participación promovemos la autonomía y la responsabilidad de cada uno de los involucrados.

Los reglamentos escolares, además de que pueden ser considerados, como un vehículo a través del cual se enseñan valores –o convenciones- concretan además la concepción o los supuestos acerca de los alumnos y alumnas y de la disciplina dentro de la escuela. En este sentido, Curwin y Mendler (2003), proponen dos modelos de disciplina en los que subyacen los supuestos a los que nos referimos:

| | Modelo tradicional | Modelo formativo |
|------------------------------|---|--|
| Concepción de disciplina | Obediencia | Enseñar a los alumnos a tomar decisiones responsables; desarrollar competencias sociales, pensamiento crítico y autonomía moral que posibiliten la convivencia. |
| Concepción del alumno/alumna | El alumno aprende en reacción al control externo de los adultos. | El alumno aprende al internalizar el sentido de las normas y desarrollar las habilidades sociales necesarias para convivir positivamente con otros. |
| | El “alumno disciplinado” es el alumno obediente que respeta y hace lo que el adulto considera adecuado, acatan y asumen normas. | El “alumno disciplinado” es el alumno capaz de tomar decisiones responsables en pos del bien común, se regula autónomamente, haciéndose responsable de sus acciones. |
| Desarrollo Moral | Moralidad basada en la evitación del castigo (moral heterónoma). | Moralidad basada en la coherencia entre el actuar y las metas y valores personales, que han sido internalizados. Se actúa en pos de consecuencias sobre los otros involucrados, y en caso de haber perjudicado a alguien (moral heterónoma). |
| | Escasa comprensión del sentido de las normas. | Los alumnos comprenden el sentido de las normas, lo que implica que las respeten. |

Lo anterior, resulta de gran importancia pues la concepción que se tenga del alumno y de disciplina guiará la forma en que los docentes y directivos se conduzcan en torno a la gestión de la convivencia y la disciplina, y en este caso específico del reglamento.

Pero, ¿para qué sirve el reglamento?, ¿quiénes participan en la elaboración del reglamento?, ¿qué dicen los alumnos al respecto? En principio afirmamos que para educar, coincidimos con Coronado (2008) en el sentido de que son los adultos quienes ejercer la función de ayudar a los menores en conseguir mayores niveles de autocontrol y, en consecuencia de autonomía. Las normas escolares pueden ser estos límites –en principio externos- que permiten el desarrollo social y afectivo de los alumnos. Es necesario que en las escuela haya una discusión abierta acerca de cuál es el enfoque que se les dará a las normas y en consecuencia a la disciplina en la escuela.

Con la intención de realizar un análisis de algunos elementos que se interrelacionan en los subsistemas de convivencia escolar y partiendo de las ideas planteadas en la introducción de este trabajo, realizamos este estudio para conocer qué decían los niños al respecto del reglamento escolar.

Se aplicó un instrumento escrito a 1436 estudiantes de 3° a 6° de primaria y 1275 de 1° a 3° de secundaria; dentro de éste se les preguntó si existía un reglamento en su escuela, si lo conocían, quién lo elaboró y para qué servía ese reglamento, a continuación presentamos los resultados:

Con respecto a la primera pregunta ¿Existe un reglamento en tu escuela?, el 97 % de la población afirmó que sí existía un reglamento en su escuela, mientras que el 3% contestó que no. Esto nos deja ver que es claro para los estudiantes la existencia de unas reglas explícitas dentro de la institución.

Al preguntar si los alumnos conocen ese reglamento, el 90% dijo que sí, el 6% que algunos y el 4% restante contestó que no. Contrastándolo con las respuestas anteriores podemos observar que a pesar de que los estudiantes en su gran mayoría dicen reconocer que existe un reglamento vemos que el 10% lo desconoce, pudiendo ser el desconocimiento un motivo de conflicto. Ortega, et al (2009) afirman que los conflictos de convivencia se propician por el desconocimiento de las normas por parte de los alumnos y el supuesto de los profesores acerca de lo que deben conocer los alumnos.

Otra de las preguntas planteadas fue ¿para qué sirve el reglamento? En la tabla 1 se muestran los resultados. ¿Para qué sirve el reglamento en tu escuela? Dado que esta pregunta fue abierta, para poder organizar los resultados, las respuestas se agruparon en tipos de respuestas que fueran conceptualmente parecidas y se obtuvieron los porcentajes para poder observar tendencias de respuestas.

Como se puede observar en la tabla 1, la respuesta que concentra mayor porcentaje de frecuencia es “Para respetarlo, obedecerlo, cumplirlo”, algunos ejemplos de estas respuestas son: *para obedecer, para cumplirlo, para respetarlo y hacerlo*. A partir de lo anterior, se puede inferir una postura pasiva al respecto de la gestión de la disciplina y la convivencia, pareciera que no hay reflexión acerca de la importancia de las normas y, más aún, el contenido de la norma misma. El porcentaje que aparece como segundo lugar, de frecuencia de respuestas es el de “No tener conflictos, no tener problemas, evitar violencia”, por ejemplo *para no agredir a los compañeros, para nunca pelearnos, para no tener problemas*.

Tabla 1. Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿para qué sirve el reglamento?

| Respuestas | Porcentaje de frecuencia | |
|--|--------------------------|------------|
| | Primaria | Secundaria |
| Respetarlo, obedecerlo, cumplirlo | 20 | 18 |
| No tener conflictos/problemas/ evitar violencia | 17 | 10 |
| Orden y control | 8.5 | 13 |
| Para respetarnos | 11 | 7 |
| Distinguir entre lo bueno y lo malo | 7 | 7 |
| Conocer y respetar normas y reglas | 3 | 7 |
| Uniforme, puntualidad, apariencia, higiene | 4 | 6 |
| Para mejorar como persona o como institución | 3 | 3 |
| Para castigar | 2 | 2 |
| Cuidar el mobiliario, material e instalaciones escolares | 2 | 2 |
| Convivencia, armonía, bienestar | .5 | 3 |
| No contestó | 2 | 1 |
| No sé | 1 | 1.5 |
| No cumplirlo | 1 | 1 |

Las respuestas nos indican que hay un reconocimiento acerca de la funcionalidad del reglamento. Un dato importante en esta respuesta es la diferencia que existe en cuanto a porcentaje de respuestas entre los niveles escolares, mientras que el 17% de los alumnos de nivel primaria reconoce este aspecto, solo el 10% de los alumnos de secundaria lo reconoce. La siguiente respuesta es la de “orden y control”, las cuales hacen referencia a cuestiones como *para mantener el orden, para poner orden, para no hacer desorden*. Llamamos la atención a respuestas como “para no cumplirlo” y “no sé” pues aunque en porcentajes mínimos nos pueden indicar además del desconocimiento una actitud de franco rechazo, lo que puede provocar tensiones entre los diversos actores de la comunidad escolar. Otra cuestión que también es para destacar es el bajo porcentaje de respuestas que hacen referencia al reglamento como un dispositivo que regula la convivencia en la escuela. ¿Quién o quiénes elaboraron el reglamento?

Tabla 2. Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿quién o quiénes elaboraron el reglamento en tu escuela?

| Resp./ Niveles | Director/a | Maestros | No sé | Otros | Alumnos | Escuela | USEBEQ/SEP | Padres | Todos |
|----------------|------------|----------|-------|-------|---------|---------|------------|--------|-------|
| Primaria | 27 | 32 | 13 | 11 | 11 | .3 | 1 | 1 | 1 |
| Secundaria | 25 | 15 | 30 | 7 | 3 | 11 | 3 | 1 | 1 |

USEBEQ. Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro. SEP. Secretaría de Educación Pública

Como se puede observar en la tabla 2, el mayor porcentaje de respuestas se concentra en la respuesta el director o directora, seguida por los maestros. Lo anterior hace suponer que en el caso de las escuelas estudiadas los alumnos no participan en la elaboración del reglamento, lo cual puede tener varias implicaciones, entre estas el que los alumnos no se sientan comprometidos a cumplir las normas pues las consideran como algo impuesto por la autoridad.

Llama la atención la respuesta *no sé* pues como se había comentado líneas arriba que el desconocimiento del reglamento genera problemas de convivencia, más aún, se observa una diferencia importante entre los niveles escolares pues mientras en el nivel primaria el 13% afirma no saber, en el nivel secundaria el porcentaje es de 30%.

Si relacionamos estas respuestas con las de ¿para qué sirve el reglamento?, lo que se observa es el modelo de disciplina que subyace en las respuestas. Consideramos que estas respuestas aluden a un modelo de disciplina tradicional en donde las reglas son elaboradas e impuestas por los adultos.

Lo anterior se confirma con los bajos porcentajes de las respuestas que aluden a la participación de los alumnos en la elaboración del reglamento pues en el caso del nivel primaria el 11% dice que los alumnos lo elaboraron y en secundaria sólo es el 3%. Es importante recordar que uno de los aspectos fundamentales que se deberían considerar en los reglamentos es la participación de los estudiantes en la elaboración de las normas (Pérez, 2009; Cubero, 2004).

La normatividad escolar y los valores están implícitos en la forma en la que nos conducimos dentro de la escuela, en este sentido, coincidimos con Fierro y Carbajal (2010) en el sentido de que las normas quedan “supeditadas” a la forma en la que se aplican. Así, a través de nuestras acciones transmitimos el significado de las normas y sus consecuencias

Retomando los modelos de gestión de la disciplina que se mencionaron en párrafos anteriores, podemos observar a partir de las respuestas de los niños en cuanto al reglamento que el modelo de gestión de disciplina que impera en las

escuelas de las que forman parte los niños y adolescentes de este estudio es el punitivo, ya que la mayoría de las respuestas hacen referencia a la obediencia por sí mismo del reglamento.

Estos datos nos muestran una poderosa influencia en la interacción entre subsistemas, ya que retomando la teoría ecológica del desarrollo -en la cual nos basamos para explicar la convivencia- dentro del meso sistema existen hechos que afectan a la persona en desarrollo aunque ésta no participe directamente, en este ejemplo, la aplicación de las normas por parte del docente o de la institución afectan positiva o negativamente en el desarrollo afectivo y social de los estudiantes.

Conclusiones

La convivencia escolar implica un aprendizaje complejo en dos sentidos: por un lado en la convivencia se aprenden las formas de relacionarnos con los demás y, por otro, aprendemos y enseñamos formas de apreciar y comprender el mundo y sus relaciones. Sin embargo, al ser un acto cotidiano, muchas veces pasa inadvertido. Uno de los instrumentos que puede servirnos para concretar estos aprendizajes son los reglamentos escolares.

En la escuela, los maestros y maestras son el punto de referencia de las actividades que se realizan, dirige gran parte de lo que sucede: imparte los conocimientos, mantiene el orden, suministra premios y castigos y en definitiva representa a la autoridad y de alguna forma encarna el reglamento escolar, siendo así el punto de referencia de los alumnos sobre las normas, reglas y convenciones sociales que deben seguirse y acatarse en la escuela, con lo cual se esperaría que los profesores tuvieran claro el tipo de regla que están promoviendo, y más aún los valores que están implícitos en dichas reglas.

Sin embargo los datos que presentamos muestran que el desconocimiento de los alumnos sobre la elaboración, y las funciones de un reglamento, así como su falta de participación en el establecimiento de ciertas normas y reglas de convivencia en sus propias aulas, queda muy lejos de las aspiraciones democráticas y de participación que necesitamos en las escuelas en la actualidad.

Agradecimientos: Este trabajo fue financiado parcialmente por el Fondo para el Fortalecimiento de la Investigación, UAQ 2012.

Referencias

- Aguilera, A.; Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Castillo, C. y Pacheco, M. (2008). Perfil de maltrato (Bullying) entre estudiantes de secundaria en la Cd. de Mérida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), 825- 842.
- Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia de sus alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1071-1082.
- Coronado, M. (2008). Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cubero, C. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (002). Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>, Acceso: 12 de noviembre de 2012.
- Curwin, R. y Mendler, A. (2003). Disciplina con dignidad. México: ITESO.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- Dodge, K.; Coie, J.; Pettit, G. y Price, J. (1990). Peer status and aggression in boys groups: Development and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: GEDISA, 2003.
- Fierro, C.; Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela. México: SM.
- Graham, G. (1992). *Teaching Children Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Funk, W. (1997) Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313, 53-78
- Hirano, K. (2003). Bullying and victimization in Japanese classrooms. Paper presented at the 5th. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.

- Litichever, L. (2012). ¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59/1.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39) ,1195-1228.
- Olweus, D.(1978). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación* (313) ,143-158. 1997.
- Ortega, R. (directora); Del Rey, R.; Córdoba, F.; Romera, E. (2009). *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Pérez, C. (2009). *Valores y normas para la convivencia en el aula*. Madrid: EOS.
- Prieto, G. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en una escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1005-1026.
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Rigby, K. y Slee, P.(1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Silva, J. y Corona, A. (2010). Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46), 739-770.
- Torrego, J. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó. 2006
- Turiel, E. (1984). El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Madrid: Debate.
- Whitney, I. y Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*. UK,35,3-25.
- Velásquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,10 (26),739-764.

Agresividad entre iguales en Educación Primaria: análisis de prevalencia

Cristina Morote Pérez y Paola Natalia Alcaraz Sánchez, Verónica Domenech Lillo
Universidad de Almería (España)

Durante tres décadas ha existido el interés por estudiar la convivencia escolar, pero debido a los cambios sociales producidos en los últimos años, los especialistas en el tema se han encontrado con la necesidad de investigar de una forma más profunda. Resulta complicado definir el clima escolar de un centro (Ortega, 1998; Del Rey, 2002), pero podemos estar de acuerdo en que, el clima es la calidad del centro en el que se producen las relaciones interpersonales percibidas y vividas por todos los miembros de una comunidad educativa (Bliss, 1993; Hoy, 1991; Blaya, 2001; 2002; Del Rey, 2002).

Partimos de una definición de maltrato entre iguales citada por uno de los primeros autores que estudiaron el tema de la victimización en los centros escolares, Olweus, que indica que es “Una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno/a contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes” (Olweus, 1983).

En numerosas ocasiones los efectos del proceso de victimización que sufre una persona va asociado a la existencia de relaciones de poder en las que hay un esquema de dominio-sumisión (Ortega, 1998). De ahí la existencia de diferentes roles psicológicos dentro de estos comportamientos violentos, diferenciando a las víctimas, los agresores y los espectadores (Ortega, 1992).

La existencia del maltrato entre iguales también es conocida desde hace muchos años, pero actualmente es cuando verdaderamente se hace un reconocimiento de su importancia, ya que supone un problema a nivel mundial sin fronteras físicas ni políticas (Debarbieux, 2003) y que se debe comprender mejor para identificar, comprobar y evaluar nuevas alternativas para prevenirlo (Chaux, 2011).

Los primeros estudios se dedicaron exclusivamente a la búsqueda de la definición del problema (Olweus, 1993; Rivers y Smith, 1994; Crick, Casas y Ku, 1999), posteriormente se centraron más en la incidencia del mismo (Boulton, 1993; Olweus, 1996; Smith, Morita, Junger Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999; Defensor del Pueblo, AA.VV., 1999) y en los últimos años se han atendido otros aspectos relevantes (Carney y Merrel, 2001; Solberg y Olweus, 2003; Toldos, 2005; Áviles y Monjas, 2005; Cerezo y Ato, 2005; Ramírez, 2006; Cerezo, 2009).

En el primer estudio nacional realizado por la UNESCO a través de la opinión de estudiantes y profesores, encontraron un 28% de alumnos que habían recibido insultos y un 9% que había sido golpeado frecuentemente por sus compañeros. Por lo que se llegó a la conclusión de que predominaban las víctimas de maltrato psicológico ante las de maltrato físico (UNESCO, 2005).

En el estudio empírico realizado por el Defensor del Pueblo en 1999, sobre la Incidencia del Maltrato entre Iguales en Centros de Educación Secundaria Españoles, los resultados fueron que, las manifestaciones de maltrato más graves (acosar sexualmente, amenazar con armas y obligar a hacer cosas) se daban con poca frecuencia y que eran frecuentes las agresiones verbales y la exclusión social (Defensor del pueblo, 1999). En 2007 se realizó otro estudio, actualizando de esta forma el informe realizado en el año 2000, cuyos resultados indicaban que las agresiones físicas indirectas (“esconderle sus cosas”) habían disminuido un 27%. En cuanto al acoso sexual también se encuentran diferencias significativas a nivel estadístico, disminuyendo casi dos tercios. Sin embargo no se manifiestan cambios en las exclusiones sociales directas (“no dejar participar”), las agresiones verbales indirectas (“hablar mal a sus espaldas”), y otras formas de agresiones físicas directas (“pegar”) e indirectas (“destrozar material”). De igual forma, tampoco disminuye la existencia de amenazas (Defensor del Pueblo, 2007).

Diferentes estudios europeos indican que un 15% de los alumnos de escuelas de Educación Primaria y Secundaria de Noruega durante el curso 1983-1984 estaban involucrados en problemas de agresión al menos como agresores (7%) o como víctimas (8%) y un 5% de los alumnos están involucrados en un maltrato más grave (Olweus, 1998).

Por todo ello, el objetivo del presente estudio es conocer si predominan las agresiones físicas ante las agresiones verbales entre alumnos de Educación Primaria, junto con la definición de los lugares en los que suceden las agresiones con más frecuencia.

Método

Participantes

El total de la muestra del presente estudio es de 13 alumnos de un aula de 6º de Educación Primaria. De ellos el 69,2% son niños y el 30,8% son niñas (Tabla 1). Con una media de edad de 11,23 (DT = ,439).

Tabla 1. Género de la muestra

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------------|------------|
| Hombre | 9 | 69,2% |
| Mujer | 4 | 30,8% |

Instrumento

El instrumento utilizado para realizar la investigación ha sido el cuestionario “¿Nos respetamos?: Violencia y agresividad escolar”, que forma parte de un plan de convivencia escolar en Cantabria, a través del cual podemos conocer el grado de conflictividad en la relación entre alumnos, detectar casos de abusones y víctimas. De esta manera el cuestionario facilita modalidades de agresión, espacios en los que ocurre, percepciones, etc.

Procedimiento

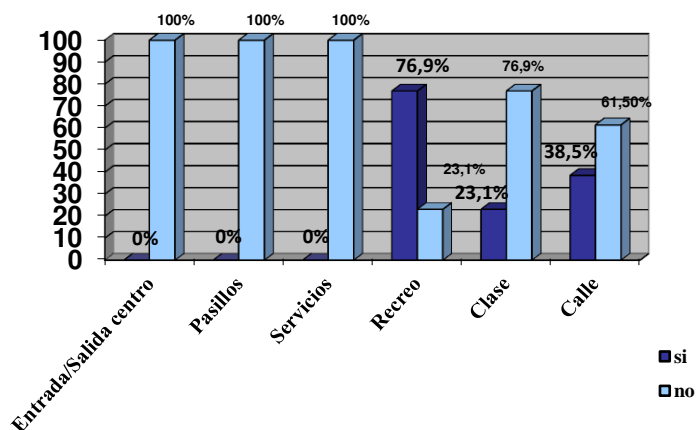
Se visitó un centro escolar en el cual se informó al equipo directivo del fin de este estudio y de la protección de los datos recogidos. Tras explicarle al tutor el objetivo de la investigación y la aplicación del cuestionario por parte de los alumnos/as, nos dirigimos al aula seleccionada de sexto de Educación Primaria, donde el profesor expuso a los niños/as el procedimiento a seguir y éstos completaron los cuestionarios en unos quince minutos aproximadamente. El análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico S.P.S.S. 15.0.

Resultados

Tabla 2. Estadísticos descriptivos. Agresiones físicas y agresiones verbales

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|----------|------------|------------|
| Agresiones Físicas | No | 8 | 61,5% |
| | Si | 5 | 38,5% |
| | Total | 13 | 100% |
| Agresiones Verbales | No | 7 | 53,8% |
| | Si | 5 | 38,5% |
| | Total | 12 | 92,3% |
| | Perdidos | 1 | 7,7% |
| Total | | 13 | 100% |

Gráfica 1. Análisis de los lugares en los que ocurren las agresiones con más frecuencia



Como se observa en la tabla 3, existe una coincidencia en los resultados obtenidos para conocer qué tipo de agresión predomina en las aulas de Educación Primaria, igualándose la cantidad de agresiones físicas y verbales con un 38,5% de respuestas positivas, teniendo en cuenta la ausencia de respuesta por parte de uno de los sujetos. Las variables han sido las agresiones físicas (te han empujado, te han pegado, has tenido agresiones sexuales y has tenido peleas) junto con las agresiones verbales (te han amenazado, han difundido mentiras, se han metido contigo, te han ridiculizado y te han insultado) con dos niveles cada una de ellas de Sí y No.

En la gráfica 1 observamos que el lugar en el que suceden las agresiones con más frecuencia es el recreo con un 76,9% de respuestas positivas. Seguidamente con un 38,5% la calle, siendo el tercer lugar en el que se dan las agresiones con más frecuencia la clase, con un 23,1% de las respuestas positivas. Podemos observar también que los lugares en los que menos se dan situaciones violentas son las salidas y entradas del centro, los pasillos y los servicios, sin obtener ninguna respuesta positiva por parte de los alumnos.

Discusión

Haciendo referencia al primer estudio Nacional de Convivencia Escolar realizado por la UNESCO con las opiniones de alumnos y profesores, en el que un 28% de los estudiantes afirmaba que habían recibido insultos y un 9% que habían sido golpeados por sus compañeros, (UNESCO, 2005), destacamos la coincidencia de estos datos con los resultados obtenidos en el presente estudio, predominando las agresiones de tipo verbal.

El estudio realizado en España en 2005 sobre la violencia entre compañeros, con una muestra de 800 alumnos, de los cuales el 75% fueron testigos de agresiones, el maltrato emocional fue el más frecuente (84,3%) y seguidamente el maltrato físico (76,5%), siendo el menos habitual el abuso sexual (1,3%). Estableciéndose una relación entre los resultados obtenidos tras el análisis de los datos de este estudio, ya que predominan las agresiones de carácter verbal ante las de carácter físico (Serrano e Iborra, 2005).

En el estudio Descriptivo sobre el Acoso y Violencia Escolar en la Educación Obligatoria realizado en la Comunidad Valenciana en 2009, predominan las agresiones físicas (42%) y les siguen las agresiones verbales (40%) sobre la violencia por exclusión (7%) y la violencia sexual (3%) (Mateo, Ferrer y Godoy, 2009).

También existe una relación de los resultados obtenidos en este proyecto con los del estudio empírico realizado por el Defensor del Pueblo en 1999, sobre la Incidencia del Maltrato entre Iguales en Centros de Educación Secundaria Españoles, ya que predominaban las agresiones verbales y seguidamente las relacionadas con esconder objetos personales, las de ignorar y las de no dejar participar (Defensor del Pueblo, 1999).

Destacamos también el interés por indagar sobre los lugares en los que las agresiones físicas y verbales suceden en los centros educativos. Se afirma tras el análisis de datos, que el lugar en el que suceden las agresiones con más frecuencia es el recreo, y son comparados con los del estudio realizado en Valladolid en 2002, con una muestra de 196 alumnos de Educación Primaria, que indica que la mayoría de las agresiones se producen en el recreo (39%), a gran diferencia de otros lugares como la clase o fuera del colegio (10%) (Martín, Carbonero, Rojo, Cubero y Blanco, 2002). Un estudio español realizado en 2005 cuyos resultados, con un 71,3% el patio es el lugar donde más ocurren, seguidamente en la clase con el 60,5% y por último con el 52,7% en los alrededores del centro (Serrano e Iborra, 2005) coinciden, siendo el patio/recreo el sitio donde éstas predominan. El estudio nombrado anteriormente realizado en la Comunidad Valenciana en 2009, señala que el aula (30,9%) es el lugar donde más se frecuentan las agresiones, siguiéndoles el patio (24,4%), los pasillos (15,1%) y los alrededores del centro (10,8%) (Mateo, Ferrer y Godoy, 2009).

Referencias

- Áviles, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Áviles, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales -. *Anuales de Psicología*, 21, 27-41.
- Blaya, C. (2001). Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre, en E. Debarbieux; C. Blaya (dir.): *Violence à l'école et politiques publiques*, (pp. 159-177) París, ESF Éditeurs.
- Blaya, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra, *Organización y Gestión educativa*, 4, 12-20.
- Bliss, J. R. (1993). Building Open Climates in Urban Schools. En P. B. Forsyth, and M. Tallerico (eds.). *City Schools, leading the way*. Newbury Park, Corwin Press.
- Boulton, M. J. (1993). Aggressive fighting in British middle school children. *Educational Studies*, 19, 19-39.
- Carney, A. G., y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools; Perspective on understanding and preventing an international problema. *School Psychology International*, 22, 364-382.

- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 383-394.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2005). Bullying in Spain and English pupils: a sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25, 353-367.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: Comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psyche*, 20, 79-86.
- Crick, N. R., Casas, J. F. y Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 367-385.
- Debarbieux, E. (2003). *Violencia Escolar: un problema mundial*. Brasilia :UNESCO/UNDP
- Defensor del Pueblo y UNICEF (1999). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000 Elaborado por C. del Barrio, MA. Espinosa, E. Martín, E. Ochaña, I. Montero, A. Barrios, MJ. de Dios y H. Gutiérrez. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R. (2002). *Convivencia Escolar un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia*. Trabajo de Investigación. Universidad de Sevilla. No publicado.
- Hoy, W. K; Kottkamp., R.B. y Tarter, C.J. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park-CA: Corwin Press.
- Martín, L.J., Carbonero, M.A., Rojo, J., Cubero, J.L., Blanco, M.A. (2002). Las agresiones en la escuela percibidas por los alumnos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).
- Mateo, V., Ferrer, M. y Godoy, C. (2009). Un Estudio Descriptivo sobre el Acoso y Violencia Escolar en la Educación Obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2, 43-51.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. In *Human development. An interactional perspective*. New York: Academic Press, pp. 353-365.
- Olweus, D. (1993). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D.MAGNUSSON y V.ALLEN (Eds.) *Human development. An interactional perspective*. Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do?*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). Problemas de hostigamiento y de víctimas en las escuelas. *Perspectivas*, 26, 357-389.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim questionnaire*. Mimeo, Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion. University of Bergen.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (1992a). *Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain*. Vth. European Conference on Developmental Psychology. Sevilla.
- Ortega, R. (1992b). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*, 14, 23-26.
- Ortega, R. (1998). Indiscipline or violence? The problem of bullying in school. En *Prospects. Quarterly Review of Comparative Education*, 28, 587-600.
- Ramirez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Rivers, I. y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20,359-368.
- Serrano Sarmiento, A. e Iborra Marmolejo, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela*, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Serie Documentos 9.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (eds.) (1999). *The nature of School Bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behaviour*, 29, 239-268.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spain adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 13-23.
- UNESCO (2005). *Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar, la opinión de estudiantes y docentes*. Ministerio de Educación y Unesco. Idea. Chile. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.

Descripción del proceso de selección de la muestra y de recogida de datos en una investigación educativa

Lea Plangger y Esther Rodríguez Quintana
Universidad Complutense de Madrid (España)

Al desarrollar una investigación con la intención de poder extrapolar los resultados obtenidos a una población de referencia, es necesario tener en cuenta una serie de criterios que serán determinantes para la validez de las conclusiones sobre la correspondiente población. Al seleccionar una muestra, concebida como un subconjunto o parte de una población, ésta debe contener, con carácter representativo, las mismas características o propiedades de la población. ¿Cómo puede ser extraída esta muestra y cuántos elementos debe contener para poder afirmar que es representativa?

La selección de la muestra puede ser aleatoria o no aleatoria. En este caso nos centraremos en la de tipo aleatorio (también denominado “al azar” o probabilístico), dado que es la más conveniente para la mayoría de los casos de investigación educativa. El más básico es el aleatorio simple, donde se da la misma probabilidad a cada miembro de la población de ser elegido, permitiendo obtener conclusiones con un elevado grado de pertinencia, a través de inferencia estadística (Ye, 2003). Además, en el ámbito de la educación lo más habitual es que sea necesario considerar diferentes grupos, denominados estratos, que comparten de modo homogéneo una serie de características que se debe asegurar que están representadas en la muestra en la misma proporción que en la población de referencia. Es conveniente entonces utilizar el sistema aleatorio estratificado, al que nos referimos en este trabajo, ejemplificándolo con un estudio que pretende estudiar una serie de factores de la población de alumnos de la ESO de la Comunidad de Madrid.

La población de referencia

La determinación de la población de referencia depende de los objetivos de la investigación. En nuestro caso, al estar implicados constructos que dependen del nivel de desarrollo para su valoración, como el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, era necesario seleccionar una edad correspondiente a la etapa evolutiva de las operaciones formales y por tanto decidimos centrar la investigación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que está constituido por cuatro cursos, de primero a cuarto.

Consideramos necesario descartar el primer curso de ESO debido a que los alumnos proceden de una etapa diferente –la Educación Primaria –, con criterios organizativos y metodológicos distintos, que además en el caso de los centros públicos implica un cambio de centro educativo, y esto puede afectar al autoconcepto.

En 2º de ESO muchos alumnos finalizan su trayectoria educativa. En España la enseñanza obligatoria abarca hasta los 16 años. La educación obligatoria finaliza en 4º de la ESO, pero un alumno puede abandonar los estudios tras este curso, no continuando, si se da el caso de que ha repetido dos cursos y por tanto ha cumplido los 16 años, a partir de cuya edad no es obligatoria la enseñanza.

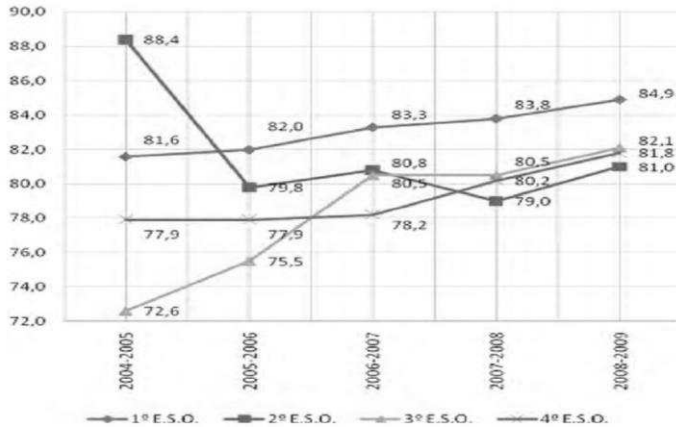
Los documentos oficiales también nos ayudan a determinar el curso más conveniente. Por ejemplo, PISA (2009), en relación con 2º de ESO, nos informa de que la mayoría de los alumnos repetidores de 15 años están a punto de dejar el sistema educativo sin el título de ESO, suponiendo esto un alto riesgo de padecer exclusión social (p. 112).

La preocupación por este segundo curso de ESO se manifiesta también en el análisis que realiza la Subdirección General de Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid: *“El 2º curso manifestaba una necesidad de especial reflexión por todos los implicados en el proceso de aprendizaje de este alumnado, ya que mostraba un momento evolutivo, que se repetía en los cinco últimos cursos escolares el descenso de resultados, observen, 82.3%, 81.5%, 79.7%, 77.8% y 76.6%”. Nos preguntábamos por las posibles causas, ya que la promoción en 2004-2005 ascendió a un 88,4%, es decir, 11,8 % ... En el 2005-2006, de nuevo vuelve a acercarse a los años anteriores con una promoción de 79,8 %”* (Toro, 2007, p. 69).

Además, como podemos ver (*gráfica 1*) en los resultados sobre promoción ofrecidos por la Viceconsejería de Organización Educativa (Andújar y Muñoz, 2011), el segundo curso, junto con el tercero, es en el que se produce mayor variabilidad a lo largo de los cinco cursos descritos por la gráfica –desde un 88,4% en 2004-2005 hasta 81% en 2008-2009), produciéndose además una evolución negativa en este segundo curso –cada año promocionan menos

alumnos – mientras que se ha detectado una evolución positiva –cada año promocionan más alumnos– en el resto de cursos. Finalmente, segundo de la ESO es desde 2007-2008 el curso donde menos alumnos promocionan.

Gráfica 1. Porcentaje de promoción de alumnos de ESO en la Comunidad de Madrid en los cursos 2004-2005 al 2008-2009



Por estas razones, con lo objetivos que nos proponemos, segundo de la ESO fue elegida como la población de referencia para la investigación.

Tamaño y selección de la muestra

Es frecuente encontrar investigaciones en las que no se obtienen diferencias significativas entre grupos a causa de que el tamaño de la muestra es excesivamente pequeño (Thomas, Lochbaum, Landers y He, 1997).

Teniendo en cuenta la población de referencia analizamos diversos documentos en los que se recogían las estadísticas de matriculación de los alumnos en la Comunidad de Madrid, pero no se recogían en las publicaciones con el detalle que precisábamos. Por ello el 14 de febrero de 2008 remitimos un fax con la firma del director en funciones del Departamento de Psicología Evolutiva en la que se solicitó al Subdirector General de Evaluación y Análisis información sobre el número de alumnos matriculados en 2º de la ESO, en la CAM, en el curso 2007-2008. El número de alumnos matriculados en 2º de la ESO, en la Comunidad de Madrid, durante el curso 2007-2008, en función de las áreas territoriales (Capital, Norte, Sur, Este y Oeste), y en función del tipo de centro al que acuden, es decir público, concertado o privado. Si no era posible acceder a los datos del curso 2007-2008, se solicitaba que fueran referentes al curso más reciente posible.

Por parte de dicha Dirección General se nos remitieron los datos reflejados en la *tabla 1*.

Tabla 1. Alumnado de 2º de ESO matriculados en 2006-2007 en función de áreas territoriales y tipo de centro

| ALUMNADO | Total PÚBLICOS | PRIVADOS | | Total PRIVADOS | Total general |
|----------------------|----------------|---------------|---------------|----------------|---------------|
| | | Concertado | Sin Concierto | | |
| D.A.T. | | | | | |
| CENTRO | 9.760 | 15.248 | 2.840 | 18.088 | 27.848 |
| NORTE | 2.999 | 438 | 1.201 | 1.639 | 4.638 |
| SUR | 10.807 | 3.163 | 737 | 3.900 | 14.707 |
| ESTE | 6.895 | 963 | 315 | 1.278 | 8.173 |
| OESTE | 3.415 | 1.236 | 2.171 | 3.407 | 6.822 |
| Total general | 33.876 | 21.048 | 7.264 | 28.312 | 62.188 |

Datos Provisionales, 18/03/2008. Estadística de la Enseñanza. Subd.Gral. de Evaluación y Análisis. D.G. de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación.

De estos datos obtuvimos el total de la población con la que íbamos a trabajar. Partiendo de esta población utilizamos una tabla de estimación para determinar la muestra que debíamos recoger (ver *tabla 2*). Para determinar estos cálculos hoy día existen herramientas, como la que se presenta en <http://www.med.unne.edu.ar/biblioteca/calculos/calculadora.htm>, donde a partir de la determinación del porcentaje de

error que se quiere aceptar, el nivel de confianza deseado, el tamaño de la población y la distribución de las respuestas –inicialmente prefijada en el 50%-, se obtiene información sobre el tamaño de la muestra recomendado.

Se debe intentar reducir al mínimo el margen de error, pero teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra sea asequible para la toma de datos, en función de los medios, tiempos y recursos disponibles. Así, elegimos un margen de error del 2,5%, y seleccionamos un intervalo de confianza del 99%. Dado que el tamaño de la población de referencia es 62.188 alumnos, encontrándose entre los 50.000 y los 75.000, en la tabla decidimos seleccionar el tamaño muestra mayor, esto es, 2563 alumnos, para intentar reducir al mínimo los errores que pudieran derivarse en las inferencias a la población.

Una vez determinado el tamaño muestral, y dado que su distribución en los estratos considerados es desigual, como se muestra en la *tabla 1*, será necesario garantizar que todos los estratos estén representados en la muestra de modo proporcional a la población y para ello establecimos el porcentaje de alumnos de la muestra que deberían obtenerse de cada estrato considerado de la población. De este modo, de los 2.563 alumnos que corresponde tomar, el 54,4735% (1362 alumnos) deberán estudiar en colegios públicos, el 33,8457% (846 alumnos) en colegios concertados y el 11,6807% (292 alumnos) en colegios privados.

Tabla 2. Muestra requerida según el tamaño de la población, el nivel de confianza y el margen de error

| Required Sample Size | | | | | | | | |
|----------------------|------------------|--------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|
| Population Size | Confidence = 95% | | | | Confidence = 99% | | | |
| | Margin of error | | | | Margin of Error | | | |
| | 5.0% | 3.5% | 2.5% | 1.0% | 5.0% | 3.5% | 2.5% | 1.0% |
| 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| 20 | 19 | 20 | 20 | 20 | 19 | 20 | 20 | 20 |
| 30 | 28 | 29 | 29 | 30 | 29 | 29 | 30 | 30 |
| 50 | 44 | 47 | 48 | 50 | 47 | 48 | 49 | 50 |
| 75 | 63 | 69 | 72 | 74 | 67 | 71 | 73 | 75 |
| 100 | 80 | 89 | 94 | 99 | 87 | 93 | 96 | 99 |
| 150 | 108 | 126 | 137 | 148 | 122 | 135 | 142 | 149 |
| 200 | 132 | 160 | 177 | 196 | 154 | 174 | 186 | 198 |
| 250 | 152 | 190 | 215 | 244 | 182 | 211 | 229 | 246 |
| 300 | 169 | 217 | 251 | 291 | 207 | 246 | 270 | 295 |
| 400 | 217 | 286 | 338 | 384 | 285 | 365 | 421 | 485 |
| 500 | 278 | 370 | 432 | 495 | 363 | 462 | 534 | 615 |
| 600 | 324 | 430 | 506 | 584 | 427 | 536 | 627 | 727 |
| 700 | 365 | 481 | 565 | 653 | 460 | 571 | 669 | 776 |
| 800 | 401 | 526 | 618 | 729 | 498 | 619 | 726 | 843 |
| 1,000 | 478 | 618 | 729 | 869 | 597 | 742 | 869 | 1,014 |
| 1,200 | 555 | 729 | 869 | 1,067 | 696 | 869 | 1,014 | 1,199 |
| 1,500 | 663 | 869 | 1,067 | 1,297 | 831 | 1,014 | 1,199 | 1,376 |
| 2,000 | 801 | 1,067 | 1,297 | 1,655 | 996 | 1,297 | 1,514 | 1,785 |
| 2,500 | 939 | 1,297 | 1,514 | 1,984 | 1,161 | 1,514 | 1,785 | 2,173 |
| 3,500 | 1,297 | 1,785 | 2,173 | 2,888 | 1,611 | 2,173 | 2,563 | 3,057 |
| 5,000 | 1,785 | 2,563 | 3,057 | 4,211 | 2,173 | 3,057 | 3,645 | 4,341 |
| 7,500 | 2,563 | 3,645 | 4,341 | 6,099 | 3,057 | 4,341 | 5,229 | 6,239 |
| 10,000 | 3,057 | 4,341 | 5,229 | 8,099 | 3,645 | 5,229 | 6,239 | 7,477 |
| 25,000 | 772 | 1,067 | 1,297 | 1,984 | 939 | 1,297 | 1,514 | 1,984 |
| 50,000 | 1,514 | 2,173 | 2,563 | 3,057 | 1,881 | 2,563 | 3,057 | 3,645 |
| 75,000 | 2,173 | 3,057 | 3,645 | 4,341 | 2,563 | 3,645 | 4,341 | 5,229 |
| 100,000 | 2,563 | 3,645 | 4,341 | 5,229 | 3,057 | 4,341 | 5,229 | 6,239 |
| 250,000 | 3,645 | 5,229 | 6,239 | 7,477 | 4,341 | 6,239 | 7,477 | 9,061 |
| 500,000 | 5,229 | 7,477 | 9,061 | 11,041 | 6,239 | 9,061 | 11,041 | 13,451 |
| 1,000,000 | 7,477 | 11,041 | 13,451 | 16,451 | 9,061 | 13,451 | 16,451 | 20,001 |
| 2,500,000 | 11,041 | 16,451 | 20,001 | 24,451 | 13,451 | 20,001 | 24,451 | 29,701 |
| 10,000,000 | 16,451 | 24,451 | 29,701 | 36,451 | 20,001 | 29,701 | 36,451 | 44,451 |
| 100,000,000 | 24,451 | 36,451 | 44,451 | 54,451 | 29,701 | 44,451 | 54,451 | 66,451 |
| 300,000,000 | 36,451 | 54,451 | 66,451 | 80,451 | 44,451 | 66,451 | 80,451 | 98,451 |

En las enseñanzas públicas en la DAT Capital se escolarizan el 28,8109% de los alumnos, en la DAT Norte el 8,8528%, en la DAT Sur el 31,9016%, en la DAT Este el 20,3536% y en la DAT Oeste el 10,0808%. Por lo tanto nuestra muestra de alumnos constará al menos de 393 alumnos en la DAT Capital, 121 alumnos en la DAT Norte, 435 alumnos en la DAT Sur, 277 alumnos en la DAT Este, y 137 alumnos en la DAT Oeste.

En las enseñanzas concertadas en la DAT Capital se escolarizan el 72,4439% de los alumnos, en la DAT Norte el 2,0809% de los alumnos, en la DAT Sur el 15,0275% de los alumnos, en la DAT Este el 4,5752%, y en la DAT Oeste el 5,8722%. Así, la muestra en los centros concertados consistirá en al menos 613 alumnos de la DAT Capital, 18 alumnos de la DAT Norte, 128 alumnos en la DAT Sur, 39 alumnos en la DAT Este, y 50 alumnos en la DAT Oeste.

En las enseñanzas privadas en la DAT Capital se escolarizan el 39,0969% de los alumnos, en la DAT Norte el 16,5335%, en la DAT Sur el 10,1459%, en la DAT Este el 4,3364%, y en la DAT Oeste el 29,9008% de los alumnos. De este modo, la muestra de los centros privados consistirá en al menos 115 alumnos de DAT Capital, 49 alumnos de la DAT Norte, 30 alumnos de la DAT Sur, 13 alumnos de la DAT Este, y 88 alumnos de la DAT Oeste.

Dada la previsible dificultad de acceder a los listados de los alumnos y realizar la recogida de datos de alumnos concretos asignados al azar, se decidió seleccionar grupos-clase completos. De este modo, se seleccionó una muestra inicial algo más amplia que la determinada como mínima para ser óptima, dado que es necesario redondear en relación con el número de alumnos por clase y, por añadidura, se actuó de modo preventivo sobre la previsible mortandad experimental, ya que no todos los participantes previstos suelen ser finalmente válidos, debido a diferentes causas, como negarse a participar, dejar en blanco las pruebas, detección de contradicciones que constituyen indicio de respuesta al azar...

Una vez tomada esta decisión, en la aplicación accesible en internet de búsqueda de centros educativos de la Comunidad de Madrid (http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm) obtuvimos los listados de todos los centros estableciendo como criterio organizativo el área territorial a la que pertenecen y la clase de titularidad que ostenta. Con esta organización por estratos de todos los centros existentes, el siguiente paso consistió en seleccionar al azar, de cada estrato, el número de centros necesario. Esta selección puede hacerse manualmente (tras introducir el nombre, o identificación –como un código previamente asignado– de todos los centros, por ejemplo, en una caja) o bien utilizando un sistema informático de asignación aleatoria (tras introducir previamente en una base de datos todos los centros, o bien un código relativo a cada centro); o, a partir de un listado, obteniendo la aleatoriedad a través de la asignación de un número cuyos múltiplos serán seleccionados.

Procedimiento de contacto con los centros

Tras la selección aleatoria de los centros, se procedió a contactar con cada uno en el orden de extracción. El contacto inicial se realizó por teléfono, con el director u orientador como persona de referencia, informándole de los objetivos y condiciones de la investigación, el proceso previsto de recogida de datos, el anonimato de los datos individuales... Si mostraban un interés inicial, se les enviaba vía fax o por correo electrónico información detallada por escrito, así como una carta en la que se solicitaba la autorización de los progenitores para que los alumnos participasen en el estudio.

El documento enviado a los centros inicialmente interesados fue el siguiente:

“Como hemos hablado, le envío la información sobre la investigación que coordino.

La investigación pretende medir la situación de las estrategias de aprendizaje y el auto-concepto de los alumnos de la Comunidad de Madrid. Se analizarán si existen diferencias entre los alumnos nativos y los alumnos inmigrantes. Y también si existen diferencias de género.

Los cuestionarios serán utilizados con la mayor confidencialidad de datos. Para la organización de los datos solicitaremos a los alumnos que indiquen el centro y el curso al que pertenecen, nombre y apellidos o número asignado por el centro. Otros datos importantes que se les solicitarán serán: los datos referentes a género, edad, nacionalidad, años escolarizados en España, y en caso de ser inmigrantes número de años en España, y años escolarizados en su país de origen. Finalmente, se solicitará información referente a la escolarización (como son haber repetido algún curso, cuántos, cuáles...).

Los cuestionarios que se van a pasar son el LASSI (Learning and Study Strategies Inventory), en su versión adaptada para la población española. Que mide las estrategias de aprendizaje y de estudio de los alumnos. El cuestionario se divide en diez escalas: actitudes, motivación, gestión del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de las ideas importantes, ayudas al estudio, auto-evaluación, evaluación de las estrategias de aprendizaje. La escala consta de 77 ítems.

Y el ESEA-2 (Escala de Evaluación del Autoconcepto), adaptación española del SDQ-II, en el que se mide el autoconcepto de los alumnos. Esta medición se realiza a través de las siguientes escalas: apariencia física, capacidad física, relación con los padres, relación con los iguales en general, relación con iguales del mismo sexo, relación con los iguales del sexo opuesto, honestidad, estabilidad emocional, área matemática, área verbal, resto de asignaturas, autoconcepto general.

La evaluación se realizará con el total de la muestra que será de al menos 2.563 alumnos de segundo de la ESO, de todas las áreas de la Comunidad de Madrid. Se utilizarán los datos de toda la muestra para el desarrollo de la investigación, llevando a cabo un análisis de necesidades con la finalidad de desarrollar un programa de mejora de las dos variables medida, (puesto que éstas correlacionan directamente con el rendimiento escolar), pretendiendo que dicho programa sea de fácil aplicación en los centros y que sea útil tanto para el alumnado nativo como para el alumnado inmigrante. Está demostrado que la mejora del autoconcepto y de las estrategias de aprendizaje ayudan a aumentar la motivación y a reducir el fracaso escolar. Además, el auto-conocimiento y tener un buen autoconcepto, ayuda a reducir las prácticas de riesgo entre los adolescentes.

El centro colaborador recibirá un informe en el que se explicita el estado de sus alumnos en estas dos variables, con la finalidad de que pueda plantearse intervenir en éstas variable si lo considera necesario.

Debido a la disponibilidad de tiempo de los centros y a la complejidad que supone añadir una nueva actividad a la dinámica del centro, se han buscado cuestionarios abreviados, de modo que sólo se necesitará 1 hora para la aplicación de los cuestionarios.

Para poder recoger datos será necesario solicitar la autorización a los padres de los alumnos, el equipo investigador dispone de una carta informativa para las familias, junto a la autorización.

Un atento saludo,

Lea Plangger”

Posteriormente, si el centro seguía mostrando interés, se ofrecía la posibilidad de consultar cualquier duda –por teléfono, por correo o personalmente según elección de los centros- y se acordaba un tiempo de respuesta (en los centros públicos frecuentemente pedían que se les permitiese tomar la decisión en la reunión de tutores o en la Comisión de Coordinación Pedagógica). Una vez cumplido ese tiempo se volvía a contactar con la persona de referencia y si estaban de acuerdo en participar en la investigación se acordaba una fecha y un horario para la aplicación de los cuestionarios. Los cuestionarios fueron administrados en todos los casos en un solo día, para evitar la mortandad experimental provocada por alumnos que sí han participado en unas pruebas y no en otras, así como por interés de los centros, que solicitaron la concentración de las pruebas en un solo día.

Es importante, en todo el proceso de contacto con los centros, ir anotando datos relevantes como el nombre de la persona de referencia, cargo y horarios de disponibilidad, así como información sobre todas las comunicaciones establecidas y las fechas, lo cual facilita posteriores contactos.

En caso de que un centro contactado no tuviese interés en participar dejaba constancia de que había rechazado la colaboración en la investigación.

En caso de que sí mostrara interés en participar, se anotaba el número de grupos y la cantidad de alumnos de segundo que tenía el centro para seguir contactando con centros hasta tener la muestra completa. El contacto con los centros se realizó durante el segundo trimestre del curso 2007-2008 y la recogida de datos a lo largo del tercer trimestre. En algunos casos, el centro confirmó excesivamente tarde su participación, razón por la cual, a pesar de su interés, quedó excluido de la muestra.

Inicialmente se seleccionaron aleatoriamente 5 centros de cada área territorial y en los casos en que fue necesario se seleccionaron 5 centros más.

Tabla 3. Contacto con los centros y participación

| Área territorial | Titularidad | Contactados | Participan | No participan |
|------------------|---------------|-------------|------------|---------------|
| Sur | Pública | 13 | 9 | 4 |
| Norte | Pública | 4 | 2 | 2* |
| Este | Pública | 10 | 5 | 5* |
| Oeste | Pública | 6 | 3 | 3* |
| Capital | Pública | 8 | 5 | 3 |
| Sur | P. concertada | 5 | 3 | 2 |
| Norte | P. concertada | 2 | 1 | 1 |
| Este | P. concertada | 3 | 1 | 2* |
| Oeste | P. concertada | 5 | 2 | 3 |
| Capital | P. concertada | 37 | 10 | 27 |
| Sur | Privada | 2 | 1 | 1 |
| Norte | Privada | 3 | 1 | 2 |
| Este | Privada | 3 | 1 | 2 |
| Oeste | Privada | 3 | 2 | 1 |
| Capital | Privada | 17 | 3 | 14 |

* Un centro aceptó colaborar, pero ya se había completado la muestra.

* Un centro aceptó colaborar, pero ya se había completado la muestra. Otro centro no aceptó alegando que ya estaba colaborando con una investigación del MEC. Y otro de los centros estaba interesado en colaborar pero lo padres mostraron desinterés no firmando las autorizaciones.

* Un centro no aceptó colaborar por que ya estaba participando en otra investigación de la UCM.

* Se completó la muestra con el primer centro.

Conclusiones

Con este artículo queremos transmitir la necesidad de explicitar en una investigación los criterios tanto para la determinación de la población de referencia, como para la determinación del tamaño muestral y la selección de la muestra.

La determinación del porcentaje de error asumido y el nivel de confianza, junto con el tamaño de la población y el criterio de selección (aleatorio o no) de la muestra, son criterios que no podemos obviar en la valoración del sesgo al inferir las conclusiones obtenidas en una investigación a la población de referencia.

También hemos mostrado aquí el procedimiento para la obtención de información y la gestión del contacto con las diferentes instituciones educativas.

El objetivo del artículo ha sido describir de un modo sencillo y claro, los aspectos mencionados, con la intención de servir de ayuda para futuras investigaciones desarrolladas en el ámbito educativo, donde las deficiencias en la metodología de muestreo implican importantes sesgos.

Referencias

- Andújar, V. y Muñoz, M. (Coord.) (2011). *Resultados de la evaluación final de los alumnos en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Bachillerato y Ciclos Formativos en el curso 2008-2009*. Madrid: Viceconsejería de Organización Educativa.
- OCDE (2009). *Informe PISA*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>.
- Thomas, J. R., Lochbaum, M. R., Landers, D. M. y He, C. (1997). Planning significant and meaningful research in exercise science: Estimating sample size. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 33-43.
- Toro, J. (Ed.) (2007). *Documento de trabajo 21*. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa. Inspecciones Territoriales de Madrid Capital, Norte, Sur, Este y Oeste.
- Ye, N. (Ed.) (2003). *The handbook of data mining*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Los programas de ayuda entre iguales: ¿Cómo se aplican y qué se ha evaluado hasta el momento?

Rosa Pulido Valero¹, Sonsoles Calderón López², Gema Martín-Seoane³
y Beatriz Lucas-Molina⁴

¹Universidad Nacional de Educación a Distancia (España);²Universidad de Castilla La-Mancha (España);³Universidad Complutense de Madrid (España);⁴Universidad de La Rioja (España)

¿Qué son los programas de ayuda entre iguales?

Los programas de ayuda entre iguales se centran en el gran impacto emocional que tiene la ayuda de un igual, teniendo en cuenta la importancia que tiene del grupo en este periodo evolutivo, cuando la red de apoyo familiar pierde parte de su peso. En este sentido, los compañeros/as de un centro se ofrecen para escuchar, como red de apoyo, para buscar recursos, etc., comprobándose su eficacia incluso si se oferta de manera virtual (Hutson y Cowie, 2007). Entre las características más relevantes que definen estas intervenciones se podría destacar (Cowie, y Fernández, 2006; Cowie y Oztug, 2008; Cowie, Hutson, Dawn y Myers, 2008; Cowie, Hutson, Oztug y Myers, 2008; Sellman, 2011): (1) construirse en base a los recursos que los iguales pueden ofrecer, (2) crear oportunidades para dar un rol activo, como miembros responsables de su centro educativo, al poder ayudar a otro que está pasándolo mal; y (3) poder adoptar diversas posibilidades, desde ofrecer su amistad a aquellos compañeros que parezcan estar solos en el tiempo de recreo (que suele ser el formato en primaria), hasta grupos que se reúnen a la hora del comedor, realizar actividades académicas juntos, brindar contacto individual o actuar como mediador en conflictos, entre otros (para el nivel de secundaria). Esta última modalidad, la mediación, por sus peculiaridades específicas, se analizará en el siguiente apartado. El entrenamiento que en general se proporciona al alumnado que se convierte en ayudante de sus iguales, suele versar en torno a habilidades de escucha, de empatía y a la comprensión de las necesidades y sentimientos de aquellos que buscan ayuda.

Por último, la implementación de este tipo de intervenciones en los centros educativos es relativamente reciente: iniciándose en Inglaterra en el año 2000 (Noaks y Noaks, 2009) parece haber cobrado gran interés en nuestro país en los últimos años (Andrés y Barrios, 2006; Fernández, 2004; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002).

¿Qué matiz incorpora la mediación entre iguales dentro del resto de posibilidades de ayuda entre iguales?

La mediación entre iguales, como se acaba de mencionar, puede ser una posibilidad en la que se especialicen algunos alumnos ayudantes (término con el que se suele identificar a los estudiantes que participan en estos programas de ayuda entre iguales), pero que supone una mayor complejidad que el resto de opciones (alumnos tutores, alumnos consejeros, etc.). Igualmente los estudiantes que asuman la función de alumnos mediadores deben ser entrenados en habilidades de escucha, de comprensión de sentimientos y de resolución de conflictos (como el resto de alumnos ayudantes), pero además deben aprender cómo manejar todo ello con dos personas enfrentadas que se van a sentar a hablar cara a cara. Este es el principal aspecto que diferencia a la mediación frente a otras intervenciones, ya que busca impulsar que las personas afectadas por un conflicto tengan que asumir su responsabilidad en lo ocurrido y en la búsqueda de soluciones de manera conjunta. El mediador, por lo tanto, es una tercera persona ajena al conflicto, que puede ser un adulto o un igual (en este texto se analiza únicamente esta segunda opción), con competencias para ayudar a las personas a asumir ese trabajo conjunto. Para ello, los mediadores tienen que aprender a generar procesos de toma de decisiones de manera cooperativa, lógicamente con una mayor complejidad que la toma de decisiones individual. De este modo, el mediador parte de dos personas en conflicto, que consideran que el problema es el otro, y debe conseguir que ambos asuman que comparten un problema y que, por lo tanto, tienen que trabajar de manera conjunta para poder resolverlo (Hopkins, 2004). Un ejemplo de la complejidad que supone asumir esta función queda evidente con la formación que se pide a aquellos adultos que trabajan en otros campos de la mediación (como el familiar o el penal) donde debe haberse realizado una especialización de alrededor de 200 horas.

¿Cómo se han implementado este tipo de programas en nuestro país?

Como se ha mencionado anteriormente, los programas de ayuda entre iguales son de reciente incorporación en los centros educativos españoles, siendo las propuestas sobre programas de mediación las que más publicaciones han generado (Alzate, 2006; Boqué y García Raga, 2010; Boqué, 2005; Fernández, coord., 2007; Funes, 2006; Ortega y Del Rey, 2002; Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina, 2010a; Pulido, Fajardo, Pleguezuelos y De Gregorio, 2010b; Torrego, coord., 2000, 2006; Villaoslada y Palmeiro, 2006). A pesar de este gran interés generado, todavía se está lejos de las cifras observadas en otros países, como por ejemplo EEUU, donde la Asociación Nacional de Mediación en Educación (*The National Association for Mediation in Education*) observó un incremento de los 2.000 programas de mediación implementados en 1992 hasta 8.000 programas sólo dos años más tarde (Johnson y Johnson, 1996). A diferencia de estos datos, en nuestro país en el estudio del *Observatorio Estatal de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación* se observó que, de los 278 equipos directivos evaluados, solamente el 23,7% dicen disponer de un equipo de mediación, e incluso en estos casos se plantean “en ocasiones” la necesidad de mejorarlo (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín, 2010). Por otro lado, respecto a cómo se realiza la implementación de este tipo de programas, tanto en la literatura anglosajona (Powell, Muir- McClain y Halasyamani, 1995) como en la española (Pulido, Calderón, Martín-Seoane y Lucas-Molina, en revisión) se detecta una gran heterogeneidad. En nuestro país destacan dos aspectos: (1) la existencia de centros que ponen en marcha la figura de los alumnos ayudantes en todas sus posibilidades (tutor, mediador, etc.) frente a los centros que se centran en desarrollar únicamente los programas de mediación; y (2) dentro de esta segunda posibilidad existe una gran variación en función de quién asume el rol de mediador, quién forma a los mediadores/as y cómo se realiza dicha formación, desde qué aproximación teórica y si es una implementación curricular, extracurricular, o global.

¿Cómo se han evaluado este tipo de programas en España?

Principalmente tres son los aspectos que se han observado en la revisión de la literatura existente: (1) los estudios que se centran en la percepción de los participantes en relación a la formación recibida; (2) los que analizan los beneficios percibidos tras la implementación del programa en la mejora del clima; y (3) los que se centran en la percepción de la mejora de habilidades personales.

(1) En relación a la formación recibida, en la experiencia piloto llevada a cabo en la Comunidad de Madrid entre 1998-2002, de los 24 centros que participaron en la evaluación, en un 71% de los casos se consideró la mediación como una “herramienta positiva”, aunque un 58% no llegó a implementar el programa (Torrego y Galán, 2008). En un estudio posterior en el que se evaluó a 97 docentes que habían recibido formación entre los años 2004 y 2008 en Cataluña (Boqué y García-Raga, 2010), se obtuvo que una amplia mayoría calificaba de “muy positiva” (71,79%) o “positiva” (28,21%) la formación recibida, aunque sólo un 46,1% lo habían puesto en marcha. Asimismo, en un estudio llevado a cabo en Valencia en cinco institutos de Educación Secundaria donde se impartieron talleres de mediación y de promoción de la convivencia, se encontró que tanto alumnado como profesorado valoraban el programa como “adecuado”, y estaban dispuestos a continuar, pues consideraban que la mediación podía ser una “herramienta útil”, aunque también afirmaban que “no todos los estudiantes entendieron los objetivos del taller, lo que pudo deberse a una falta de coordinación, o al hecho de que algunas actividades no fueran adaptadas lo suficiente a la realidad de algunos grupos” (Moral y Pérez, 2010, p. 32).

(2) Respecto a las investigaciones que analizan los beneficios percibidos tras la implementación de este tipo de programas, señalar el estudio realizado por Andrés y Barrios (2006) donde, mediante grupos de discusión, se observó que los alumnos ayudantes son percibidos como una manera “válida” de mejorar sus relaciones interpersonales en la escuela. En un estudio posterior, evaluando un grupo experimental y control, después de haber aplicado 10 sesiones en tutorías (trabajando contenidos de resolución de conflictos en general y específicamente de mediación en dos de ellas), se pudo concluir que “el manejo de competencias para el afrontamiento de conflictos repercute positivamente en el clima de convivencia” (Álvarez et al., 2009, p. 202), ya que los alumnos de secundaria perciben menos situaciones de violencia. En otro estudio posterior, realizado en un centro premiado por este tipo de iniciativas, se observó un reconocimiento por parte del profesorado de la “extraordinaria importancia” de la mediación (junto con otras estructuras, como serían los círculos de convivencia), así como una “disminución de sanciones, ausencia de expedientes disciplinarios, existencia de más formas de resolver los conflictos, amplia participación de los alumnos en las diferentes estructuras, deseo de los profesores en expectativa de destino de continuar en el centro, existencia de un interés manifiesto entre los miembros de la comunidad educativa por seguir formándose en esta temática” (Torrego, 2010, p. 273). Finalmente, Barrio y colaboradores (Barrio et al., 2011), en un estudio realizado con medidas pretest-postest y grupo control, encuentran que tanto alumnado como profesorado consideran que las intervenciones de alumnos ayudantes, valoradas “muy positivamente”, tenían beneficios y debían continuar.

(3) Respecto a los estudios sobre la percepción de la mejora de habilidades personales destaca el estudio realizado con una muestra de 136 chicos/as de 12 y 14 años, donde se concluyó que el alumnado participante y los padres de los mismos “atribuyen al programa el desarrollo de algunas habilidades de ayuda, como son la empatía, la escucha activa y la capacidad para reflexionar antes de actuar” (Avilés, Torres y Vián, 2008, p. 877), pero sin llegar a constatar si realmente tenían dichas habilidades.

Conclusiones

De la información obtenida a través del estudio de las publicaciones existentes al respecto se pueden extraer dos conclusiones relevantes.

En primer lugar, los resultados obtenidos coinciden en señalar que el profesorado percibe ciertas dificultades en relación a la implementación de estos programas, a pesar de que los valora de manera muy positiva. De este modo parece que es necesario profundizar aún más en dichas dificultades en la implementación y cómo superarlas.

En segundo lugar, es necesario destacar que hasta el momento las investigaciones se han centrado en evaluar principalmente la percepción, tanto de la mejora del clima escolar como de la mejora de las habilidades personales, sin haberse confirmado si realmente los cambios van más allá de dicha percepción. Por este motivo es necesario destacar la necesidad de llevar a cabo más investigaciones en este sentido.

Paralelamente, otro de los aspectos relevantes que se deben tener en cuenta en futuros trabajos al respecto es la necesidad de definir claramente las medidas que se ponen en marcha en el centro educativo. De no ser así, nos podemos encontrar con que estemos comparando resultados de centros que sólo hayan recurrido a la figura de alumno ayudante como persona que ofrece su amistad a sus compañeros, con centros que tengan en marcha programas formalizados de mediación entre iguales. Aunque cada una de estas propuestas de intervención puede ofrecer mucho a la mejora de la convivencia, desde luego las dificultades que suponen en la implementación y en el entrenamiento de los alumnos hacen necesario diferencia unas prácticas de otras. En esta misma línea, también se ha observado que los programas de alumnos ayudantes suelen ir acompañados en su implementación de otras medidas de mejora de la convivencia. Del mismo modo esto debe quedar claramente especificado en la definición de qué se está evaluando, o, por el contrario, concluiremos unos beneficios a un programa que pueden deberse a algo más que únicamente una medida aislada. En este sentido, incluso se ha señalado que, por ejemplo, la mediación puede asociarse no únicamente con los programas de ayuda entre iguales, sino también con otras perspectivas como la metodología del aprendizaje cooperativo o los diálogos restaurativos (Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina, 2013). De hecho, numerosos autores están empezando a utilizar, cada vez con más frecuencia, el concepto de *prácticas restaurativas* para referirse a este tipo de actuaciones (Bickmore, 2011; Cowie, 2010; Cremin, 2010; Kane *et al.*, 2008, 2009; Macready, 2009; Morrison 2010). El enfoque que subyace a este término es entender las relaciones como un aspecto central para crear comunidad y sancionar comportamientos inadecuados pero buscando la manera de fortalecer las relaciones interpersonales (Amstutz y Mullet, 2005). Por lo tanto, todas aquellas prácticas que se pongan en marcha en el centro para fomentar esa creación de comunidad deberán ser tenidas en cuenta a la hora de evaluar la eficacia de este tipo de programas de ayuda entre iguales. Como plantean Johnson y Johnson (2004) puede que en ocasiones estemos intentando implementar técnicas cooperativas en contextos competitivos; mientras que en otras ocasiones, puede ser que los programas de ayuda entre iguales estén funcionando no sólo por lo que aportan dichas figuras sino porque estas se encuentran dentro de un contexto de diálogo y colaboración, que sean los cimientos en los que se puedan desarrollar este tipo de programas.

Referencias

- Alzate, R. (2006). La mediación escolar: proceso colaborativo de la educación en resolución de conflictos. *Trabajo social hoy*, 1, 75-96.
- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., Rodríguez, C., González-Pienda, J.A. y González, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychology Therapy*, 9(2), 189-204.
- Amstutz, L. S. y Mullet, J. H. (2005). *The little book of Restorative Discipline for Schools. Teaching Responsibility; creating caring climates*. Pennsylvania: Good books.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 311-332.
- Avilés, J.M., Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de Ayuda, Maltrato entre Iguales y Convivencia Escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16, 6(3), 863-886.

- Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 5-17.
- Bickmore, K. (2011). Location, location, location: restorative (educative) practices in classrooms, documento presentado al ESRC en los Seminarios de Justicia Restaurativa: *Restorative Approaches to Conflict in schools*, Seminar 4, University of Cambridge. Extraído el 18 de marzo de 2011 de: <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/restorativeapproaches/seminarfour/>
- Boqué, C. y García Raga, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 87-94.
- Boqué, C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: Ceac educación.
- Cowie, H. (2010). Restorative practice in school: a psychological perspective, documento presentado al ESRC en los Seminarios de Justicia Restaurativa: *Inter-disciplinary perspectives on restorative approaches to reducing conflicts in schools: exploring theory and practice from cross-national and international settings*, Seminar 3, University of Cambridge. Extraído el 15 de marzo de 2011 de: <http://www.justicereparatrice.org/www.restorativejustice.org/10fulltext/cowiehelen/view>
- Cowie, H. y Fernández, F. J. (2006). La ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollos y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 291-310.
- Cowie, H. y Oztug, O. (2008). Pupils' perceptions of safety at school. *Pastoral Care in Education*, 26(2), 59-67.
- Cowie, H., Hutson, N., Dawn, J., y Myers, A. M. (2008). Taking stock of violence in U.K. Schools risk, regulation, and responsibility. *Education and Urban Society*, 40(4), 494-505.
- Cowie, H., Hutson, N., Oztug, O. y Myers, C. (2008). The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(1), 63 — 71.
- Cremin, H. (2011). RJ into schools: does it go? Some theoretical and practical considerations, documento presentado al ESRC en los Seminarios de Justicia Restaurativa: *Inter-disciplinary perspectives on restorative approaches to reducing conflicts in schools: exploring theory and practice from cross-national and international settings*, Seminar 1, University of Cambridge. Extraído el 18 de marzo de 2011 de: <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/restorativeapproaches/seminarone>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias R. y Martín, J. (2010). *Estudio Estatal Sobre La Convivencia Escolar En La Educación Secundaria Obligatoria*, Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publventa/detalle.action?cod=13567>
- Fernández, I. (Coord., 2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2004). *El Tratamiento de los Conflictos a través de los Iguales: la Mediación Escolar y el Alumno Ayudante*. Extraído el 17 de Mayo de 2011. http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:PgihYG5aLt8J:www.sgep.org/modules/contidos/recursosgep/documentos/tratamientoatravesdeiguales.pdf+El+tratamiento+de+los+conflictos+a+trav%C3%A9s+de+los+iguales:+la+mediaci%C3%B3n+escolar+y+el+alumno+ayudante.&hl=es&gl=es&pid=bl&srcid=ADGEEs8Jv-VII1IwzRUiii1vNt9qpFpbh93mkaEBpLS7ZihIuijps8b1gMcave2sxaZxSjRXGbgv9Df6zx9Rie6UkYLQlqi7MB_KLJapPfe-2N029i-YeG-1Df7KMdOYEJcqdKj6X&sig=AHIEtbRR2wgmGzqXfvPNnLLGrCMzCWaG4Q
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar*. Madrid: La Catarata.
- Funes, S. (2006). Hacia un mayor conocimiento de la mediación y el tratamiento de conflictos. En Torrego, J.C. (Coord.). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Hopkins, B. (2004). *Just Schools. A Whole School Approach to Restorative Justice*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2004). Implementing the “Teaching Students To Be Peacemakers Program”, *Theory into Practice*, 43, 68-79.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Riddell, S., Stead, J. y Weedon, E. (2008). Collaborative evaluation: balancing rigor and relevance in a research study of restorative approaches in schools in Scotland. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(2), 99-111.

- Kane, J., Lloyd, G. McCluskey, G., Maguire, R., Riddell, S., Stead, J. y Weedon, E. (2009). Generating an inclusive ethos? Exploring the impact of restorative practices in Scottish schools, *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 231–251.
- Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: a restorative practice, *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211-220.
- Moral, A. y Pérez, M.D. (2010). La evaluación del “programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares”. *REOP*, 21(1), 25-36.
- Morrison, B. (2010). Beyond the bad apple: analytical and theoretical perspectives on the development of restorative approaches in schools, documento presentado al ESRC en los Seminarios de Justicia Restaurativa: *Interdisciplinary perspectives on restorative approaches to reducing conflicts in schools: exploring theory and practice from cross-national and international settings, Seminar 1*, University of Cambridge. Extraído el 18 de marzo de 2011 de: <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/restorativeapproaches/seminarone>
- Noaks, J. y Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. *Pastoral Care in Education*, 27(1), 53–61. DOI: 10.1080/02643940902731880.
- Hutson, N. y Cowie, H. (2007). Setting up an email peer support scheme. *Pastoral Care*, December, 12-16.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2002). Aprender a pedir ayuda: mediación en conflictos. En Ortega, R., del Rey, R. y Gómez, P.: *Guía de Orientación. Estrategias educativas para la prevención de la violencia*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Powell, K. E., Muir-McClain, L., y Halasyamani, L. (1996). A review of selected school-based conflict resolution and peer mediation projects. *Peer Facilitator Quarterly*, 13, 31-38.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los programas de mediación escolar: distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa, *Anales de Psicología*, 29(2), en prensa.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G., Lucas-Molina, B. & Calderón, S. (en revisión). *Análisis de la Implementación de los Programas de Mediación Escolar: Posibilidades y Limitaciones*.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2010a). La mediación como herramienta educativa para estimular el razonamiento y la comprensión social. *Revista de Mediación*, 6, 10-21.
- Pulido, R., Fajardo, T., Pleguezuelos, L. y De Gregorio Román, R. (2010b). La mediación escolar en la Comunidad de Madrid: análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES “Las Américas” de Parla. *Revista de Mediación*, 6, 32-43.
- Torrego, J.C. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 251-274.
- Torrego, J.C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Sellman, E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterize successful implementation? *British Educational Research Journal*, 37(1), 45–60. DOI: 10.1080/01411920903419992
- Villaoslada, E. y Palmeiro de la Iglesia, C. (2006). Formación de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos. En Torrego, J.C. (coord.): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

El grupo de apoyo mutuo (GAM) como estrategia de mejora de la convivencia escolar

Margarita R. Rodríguez Gallego, M^a del Carmen Corujo Vélez y Carmen Gallego Vega
Universidad de Sevilla (España)

La cuestión de los problemas de convivencia en el ámbito educativo constituye un tema de actualidad que ha trascendido a las propias instituciones formativas. Efectivamente, cada vez es más frecuente la presencia de conflictos en los centros, por parte de profesores, alumnos y familias, sin que ello implique necesariamente la existencia de violencia escolar. En esta línea, en múltiples ocasiones se pone el énfasis en los aspectos “correctivos”; es decir, en la búsqueda de soluciones/ sanciones a las situaciones creadas. No obstante, parece conveniente plantearse otros tipos de estrategias destinadas a la prevención. Al respecto, las relaciones interpersonales deben ser objeto de atención y, a la vez de actuación. Para ello es preciso generar en el seno de las instituciones educativas un clima de convivencia que propicie el establecimiento de unas interacciones adecuadas. La comunicación como elemento implícito y canalizador de dichas interacciones personales ha de ser abordado decididamente por el profesorado, familias y alumnos. El conocimiento de la misma unido al desarrollo de habilidades y destrezas que lo optimicen garantizará unas condiciones iniciales propiciatorias de contexto favorecedores de la convivencia escolar. Podemos señalar que unas relaciones personales sustentadas sobre canales adecuados de comunicación son la base de la convivencia/ disciplina escolar. Para ello los Grupos de Apoyo Mutuo (GAM) para profesores, padres y alumnos, pueden ser una buena estrategia para el análisis de los problemas de acuerdo con el modelo integrado de gestión de la convivencia, integrado en la cultura organizativa del centro (Torrego, 2006, 2008). Este modelo exige un planteamiento global, con implicaciones organizativas en la estructura escolar y una formación específica para el profesorado, padres y alumnado basada en los principios del diálogo y la participación activa. De la misma manera, exige un cambio de actitud y de valores por parte de toda la comunidad educativa.

Por otra parte, la revisión de literatura en el ámbito del Apoyo social sobre autoayuda y ayuda mutua es un buen reflejo del reconocimiento creciente y de las enormes posibilidades que se pueden derivar de activar las redes naturales de apoyo existente en toda institución como recurso de apoyo a los propios participantes. En el ámbito educativo esto ha supuesto el inicio de experiencias que desarrollan procesos colaborativos (entre profesorado, alumnado y familias como herramienta de aprendizaje, formación, trabajo y apoyo en las escuelas) y propician la creación de estructuras y espacios para ello. Desde este planteamiento, en el campo de la educación inclusiva la creación y desarrollo de los Grupos de apoyo entre profesorado (GAEP) (Creese, Daniels y Norwich, 1997; Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego, 2002) como antecedentes a este proyecto que presentamos, ha aportado una visión nueva sobre los procesos de apoyo, entendiendo que la misma no es una acción dirigida exclusivamente a alumnos, ni tarea de especialistas, sino una tarea institucional y colegiada que compete a toda la comunidad educativa. Alejado del modelo experto centrado en el alumno, los Grupos de Ayuda Mutua se constituyen en una estructura de apoyo colaborativa que por sus características estructurales y metodológicas y los beneficios que aportan, pueden adaptarse a distintos contextos y desarrollarse por distintos colectivos comprometidos con la educación inclusiva. (Daniels y Cole, 2010; Bedward y Daniels, 2005; Gallego, 2011). La línea de pensamiento e investigación sobre la necesidad de adoptar modelos y prácticas de apoyo que respeten el principio de equidad y contribuyan a incrementar los procesos de participación aporta esta perspectiva más amplia, democrática e integradora del apoyo, que incide y trabaja en y con la comunidad educativa, pudiendo ubicarse en todos los colectivos y contextos educativos como han señalado los trabajos de Pugach y Johnson (2002); Villa y Thousand (1999), Nieto y Portela, (2006); Rodríguez Romero (2006) y Huguet, (2009).

El trabajo que se desarrolla en el seno de los GAM está basado también en el aprendizaje entre iguales, en el que se establece una relación entre tres o más participantes con un objetivo común, conocido y compartido. Para que se produzca un aprendizaje entre iguales las actividades o tareas deben ser significativas y vitales, deben conectar con las necesidades de las personas implicadas en las mismas. Esto significa que las actividades han de responder a sus necesidades, han de conectar con su situación, su edad y sus conocimientos de partida (Huguet, 2009). Así, en palabras de Durán y Sánchez (2012), se garantiza el sentido de lo aprendido en las situaciones de aprendizaje entre iguales. Y por último se logra que las actividades en sí mismas sean un recurso para atender a las necesidades de los participantes. En nuestro caso, se desarrolla un modelo cíclico de análisis encaminado a la resolución o encauzamiento del problema que presenta la persona (profesor/res, padre/madre o alumno/os) que acude al GAM, a

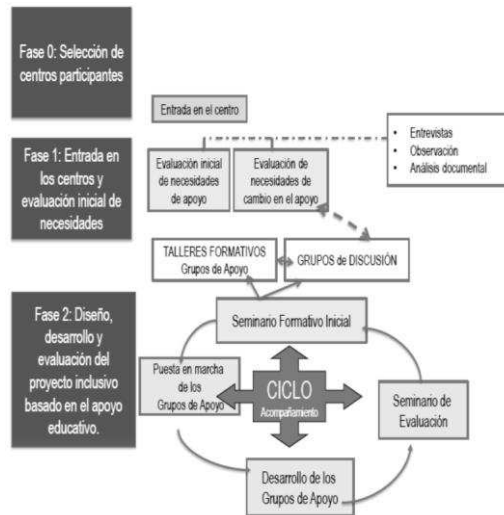
través del cual comparten una visión consensuada de la situación problemática, se toman decisiones sobre las estrategias a adoptar y se realiza un seguimiento del proceso de desarrollo de las mismas.

Diseño metodológico

El diseño e instrumentos metodológicos que hemos adoptado se encuadran en las investigaciones cualitativas en general, y en particular en los estudios con una orientación interpretativa-participativa. En nuestro contexto profesional, este modelo de investigación nos aporta conocimiento de fenómenos singulares y únicos que como mínimo ayuda a comprender mejor la realidad educativa, y como meta máxima mejorarla. Por ello, pretendemos como objetivo fundamental, generar procesos emancipatorios entre los participantes en el estudio, que sean ellos los que aprendan y desarrollen procesos de mejora en el ámbito del apoyo (Gallego, 2012).

El diseño, por tanto del estudio, contempla el desarrollo de tres grandes fases que a su vez entrañan distintas subfases y tareas que configuran y dan sentido a nuestra investigación (Figura 1).

Figura 1. Diseño Metodológico del Proyecto (García, Cotrina y Gallego, 2013)



Actualmente participan en el proyecto 5 centros de distintas etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria) pertenecientes a distintas provincias andaluzas: Sevilla, Cádiz y Málaga.

La selección de los centros participantes respondió a un muestreo intencional, en el que tuvimos en cuenta criterios fundamentales como la existencia de una cierta orientación inclusiva en el centro o que compartiera y/o trabajara desde planteamientos colaborativos (Bartolomé, 1986).

Así mismo las técnicas de recogida de datos utilizadas en cada una de las fases respondieron a la adecuación de las mismas a la naturaleza de nuestro estudio y a los objetivos planteados. Hemos utilizado entrevistas grupales/individuales, Observaciones participantes, recogida y estudio de documentación del centro, relatos y reflexiones realizadas por los propios participantes, fotos y vídeos.

Resultados

Parte del estudio de caso del CEIP Europa que presentamos a continuación, ilustra y ejemplifica la Fase 2 del proyecto, centrado en el desarrollo del Seminario Formativo, la Puesta en marcha del GAM y el análisis de las sesiones de apoyo que llevan a cabo actualmente.

Contexto: Un centro "nuevo" con una clara orientación inclusiva

EL CEIP Europa es un centro ubicado en la localidad de Montequinto (Dos Hermanas –Sevilla-), es un centro de relativa nueva creación (se constituyó como tal en el 2002). Está situado actualmente en una de las zonas relativamente céntricas y de expansión de la localidad. El contexto socio-económico y cultural de la zona donde se encuentra el centro se caracteriza, según los profesores por ser medio, la mayoría de las familias se dedican a actividades del sector terciario como servicios y otros. Es un centro que desde sus inicios se caracteriza por una clara

apuesta por llevar a la práctica estrategias y procesos encaminados hacia una Educación Inclusiva. Sintetizamos en la Tabla 1 algunos de los rasgos más destacados del centro.

Tabla 1. Características de la comunidad educativa CEIP Europa

| C.E.I.P. Europa Montequinto Dos Hermanas (Sevilla) | |
|--|---|
| ALUMNADO (diverso de partida) y su organización | Fuentes de diversidad: nivel económico y cultural de las familias, niveles de desarrollo, procedencia, género, discapacidad. 400 estudiantes de Infantil y Primaria. El segundo ciclo de infantil desde los tres años, y primaria hasta sexto, con dos líneas Se escolarizan jóvenes de la zona. |
| EQUIPO EDUCATIVO | 20 docentes, siendo todos menos uno estable. Equipo directivo consolidado y estable-liderazgo. |
| FAMILIAS | Nivel económico y cultural medio. Participación de AMPA activa, padres-a y madres delegados-as y consejo escolar. |
| AGENTES DE APOYO | Maestras de PT. Apuesta por apoyo en aula. |
| MEDIDAS Y ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD | Todas las contempladas normativamente (diversificación, agrupamientos flexibles, apoyo en aula y alumnado ayudante mediador) |

Los datos que se presentan tienen como fuente un análisis documental de los proyectos educativos y las entrevistas iniciales en los centros, así como de las observaciones realizadas.

Seminario Formativo Inicial: Una actividad formativa conjunta entre profesores y padres

Antes de la puesta en marcha del Proyecto en el centro, se realizó un Seminario Formativo Inicial para que los participantes en el proyecto se apropiaran del sentido, estrategias y procesos para la creación de los Grupos de Apoyo Mutuo (GAM), para ello se organizaron dos sesiones formativas de cuatro horas de duración cada una. En este seminario participaron 8 profesores y 5 padres que voluntariamente se interesaron por el proyecto, independientemente de que luego formarían parte o no de los grupos de apoyo; el Equipo Directivo; tres miembros del grupo de investigación y un profesor (antiguo miembro de un GAEP). Los objetivos que se plantearon fueron:

- Familiarizarse con los conceptos y los principios de los grupos de apoyo.
- Diseñar un Grupo de Apoyo Mutuo entre profesores y otro entre padres.
- Desarrollar conocimientos y experiencias para ofrecer un apoyo a profesores y padres práctico y sensato.

La finalidad de este seminario era la de capacitar a los participantes en el conocimiento, sentido y estrategias para llevar a cabo los GAM en su centro: Un GAM de Profesores y Otro GAM de padres.

Fueron diversas las actividades que se desarrollaron en el seno de este seminario. Siguiendo criterios metodológicos basados en la participación e implicación de los participantes, se plantearon contenidos sobre cuestiones básicas tales como: ¿qué son los GAM?, ¿quiénes lo forman?, ¿cómo se desarrollan en los centros?, ¿cómo trabajan y qué aportan?. Otro pilar fundamental fue los contenidos sobre los procesos de comunicación, tanto verbal como no verbal, que nos introdujo en la importancia de los mismos para la creación y desarrollo de los grupos y nos hizo pensar en cómo deberíamos hablar en las sesiones de apoyo (de forma no directiva y que permitiera la fluidez del discurso por parte de los demandantes de ayuda). Además reflexionamos sobre los beneficios y obstáculos para llevar a la práctica una cultura colaborativa.

Una vez consensuado los contenidos básicos, se formaron tres grupos de discusión (uno de padres, uno de profesores y otro mixto) con el objetivo de analizar los obstáculos/barreras y facilidades que pudieran encontrar la creación y desarrollo de los GAM en su centro, y establecer pautas de actuación sobre lo que deberían hacer y evitar. Tras este pequeño trabajo en grupo, se realizó una puesta en común donde se expusieron las conclusiones, entre las que destacamos: la dificultad de romper el individualismo profesional; el formar un GAM con personas que no tuvieran “mala imagen” en el centro o “el miedo” a asumir un apoyo desde la visión de los compañeros, como señala profesor con la metáfora: “*esto es como un bar, si les da por venir, no das a vasto, pero si no viene nadie te aburres*”. (Prof. participante).

Una de las actividades que más impacto creó en los participantes fue el desarrollo de “sesiones de simulación de trabajo de un GAM”. Se formaron dos GAM ficticios cada uno de ellos formado por cuatro componentes: tres con el papel de miembro del grupo y uno que actuaba como profesor/padre demandante de ayuda al grupo. También se estableció el papel de observadores (dos por grupo) de la sesión de apoyo, los cuales tenían que ir anotando el tipo de lenguaje utilizado, los gestos empleados, el proceso de análisis del problema, el clima que se establece en el grupo, etc.

Tras la simulación se realizó una puesta en común donde cada grupo debía exponer cómo se habían sentido, qué dificultades encontraron y qué estrategias han tomado para llegar a decisiones conjuntas. La mayoría de los grupos plantearon dificultades para ayudar al demandante a la toma de decisiones, sin ofrecerle soluciones sino caminos o

vías de resolución que le permitieran elegir por sí mismo. También señalaron: “*me he visto un poco cortada, muy artificial al principio, hasta que nos hemos metido en el papel*” (Madre participante).

Cada grupo planteó, no sólo cuestiones del caso tratado en la simulación, sino dudas sobre cómo llevar a cabo los GAM, la importancia de mantener la confidencialidad de los casos, etc.; cuestiones como poner las reglas sobre lo que se debe hacer y evitar en los grupos de apoyo, como apuntar las acciones que deben evitarse, como ir con prisas, decir “vete al grano”, aleccionar o enjuiciar a los demandantes, ..., y las que deben favorecerse, como hacer una buena acogida, que te escuchen, que te sientas bien, romper el hielo con un lenguaje adecuado como “¿qué quieres compartir con nosotros?” en vez de “¿qué problema tienes?”.

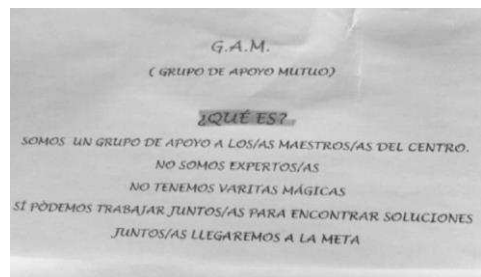
Por ejemplo, en un GAM la demandante planteó el problema de “cómo mantener el orden en clase” la demandante explicó los recursos que había utilizado, la colaboración con la familia y expresó sentimientos de frustración, de impotencia ante esta situación. Los miembros del GAM trataron de apoyarla y animarla, planteando nuevas preguntas para acotar el problema y aportar posibles soluciones. Finalizada la sesión le leyeron la hoja de registro de casos que fueron elaborando los miembros del grupo para comprobar si la demandante se sentía identificada con ellas, a modo de conclusión. En este caso la demandante señaló los beneficios percibidos: la sensación de explicarlo y sentirse apoyada le hace ver: “una nueva posibilidad, una puerta abierta”. Por último se concreta una fecha para la próxima reunión, se dan más ánimos y entre risas se despiden.

Durante la realización de la simulación se grabaron y observaron a los grupos: todos adoptaron el papel asignado; dedicaron un tiempo adecuado de acogida al profesor o padre demandante; algunos demandantes expresaron su nerviosismo inicial, pero ante la actuación de los miembros del GAM que trataron de darle seguridad, dejarle tiempo para exponer el problema y hacerle preguntas abiertas para obtener y organizar la información, le facilitaron la búsqueda de soluciones. Y así lo expresó: “*me he sentido cómoda, no he tenido problemas para explicar el caso porque ha sido un angustia compartida y lo han entendido perfectamente*” (Prof. Demandante).

Se analizó también los beneficios que se obtienen por parte de todos los miembros del grupo, no sólo por parte del demandante, como el compartir ideas, aprender nuevas estrategias, ponerse en el lugar del otro, etc.

Desarrollo de los grupos de apoyo: publicidad, sesiones de apoyo y estudio de caso

Después del Seminario Formativo, se establecieron en el centro dos GAM uno entre profesores y otro entre padres, (aunque este último por problemas de continuidad de los representantes del AMPA, no ha llegado a desarrollarse todavía). Nos centraremos en el GAM entre profesores. A principios del curso 2012-2013 los profesores participantes en el GAM realizaron la fase de publicidad para dar a conocer a los compañeros/as los objetivos y fines del GAM. Seguidamente se realizaron y colocaron una serie de carteles alusivos al GAM en lugares estratégicos, que pudieran ser vistos por todo el profesorado como la máquina de café o los pasillos. Sirva como ejemplo las siguientes fotos:



Las sesiones de apoyo comenzaron a funcionar a medida que en el centro se fue creando un clima de acogida al proyecto. El Grupo de Apoyo, con 3 profesoras, estableció un horario (habitualmente los lunes de 17:00-18:00, en horas de exclusividad), que permitiera a cualquier profesor acudir al GAM, sin que ello le impidiera desarrollar otras tareas como reuniones de ciclo, de padres, etc.; el horario, de todas formas, ha sido flexible y se ha adaptado a las necesidades del profesor que acudía al Grupo y a los miembros del mismo.

La duración de las sesiones de apoyo es aproximadamente de 55 minutos. Previamente el profesor demandante acuerda con el Grupo de Apoyo fecha y hora para reunirse. El lugar de reunión, el aula de Pedagogía Terapéutica, lo eligieron de mutuo acuerdo los miembros del grupo y el Equipo Directivo viendo la disponibilidad de espacio con la que contaba el centro.

En el primer trimestre de funcionamiento del Grupo de Apoyo el número de demandas de profesores fue escaso. Al principio las profesoras del centro fueron reticentes a acudir al Grupo ya que ésta no es la vía habitual que los profesores están acostumbrados a utilizar cuando tienen un problema. Lo normal es acudir al Equipo Directivo. Era una experiencia completamente nueva el presentarse a un grupo de colegas y exponer su problema.

Los miembros del GAM estaban preocupados por dos razones: primero porque veían que pasaba el tiempo y los profesores no acudían y segundo por la ansiedad que produce el iniciar un proyecto como el GAM que depende no sólo del trabajo personal de cada uno de sus miembros sino de la demanda que hagan al grupo los profesores del centro. A medida que los profesores fueron acudiendo al GAM, y hablaban de la experiencia con los demás compañeros, este modelo de apoyo se fue incorporando a las rutinas del centro con los vaivenes propios del ritmo de trabajo de un centro. Así ha habido periodos en que han existido más demandas y periodos donde ha habido pocas demandas por tener principalmente ocupado el tiempo los profesores en otras tareas docentes más urgentes.

El grupo de apoyo acordó una serie de normas que han guiado y caracterizado el desarrollo de las sesiones:

- Tiempo de la sesión: no más de 30-40 minutos.
- Crear un clima de trabajo distendido y participativo.
- Desechar cualquier actitud o comportamiento de “experto”.
- Establecer unas relaciones de igualdad entre los miembros del grupo.
- Compromiso con el propio aprendizaje.

Entre esta serie de normas de funcionamiento del Grupo, se acordó y se priorizó: “que los miembros del grupo nunca trataran de definir ni plantear soluciones, sin contar con la participación y voz del “profesor demandante”.

En el desarrollo de una sesión de apoyo en el GAM del C.E.I.P. Europa, podemos distinguir cuatro momentos diferenciados: a) momento de entrada o de contacto del profesor con el grupo (más relevante si es la primera sesión con el profesor); b) momento cuando el profesor expone su problema; c) momento cuando entre las tres se inicia el análisis del problema; d) momento en el que se hace una toma de decisiones sobre las estrategias para resolver el problema y se acuerda la fecha para el seguimiento del problema. Los dos casos abordados hasta ahora en el GAM no pueden ser expuestos en esta comunicación por ser confidenciales pero presentamos la secuencia de cada una de las reuniones del GAM.

a) *Momento de entrada o de contacto*: Antes de la primera reunión de apoyo para tratar un caso, el profesor demandante concierda con cualquier miembro del Grupo de Apoyo una cita (fecha y hora de reunión para tratar el problema).

b) *El profesor expone su problema*: En este momento informativo, los miembros del GAM mantienen una actitud comunicativa (por ejemplo: prestar atención a lo que dice el profesor, sin interrumpir) y gestos de “escucha”. El profesor debe sentirse escuchado y comprendido, ya que ello le proporciona confianza y seguridad para que exponga su problema con tranquilidad, sin apresuramiento y así los miembros del GAM pueden tener una mayor información sobre el problema que le atañe.

c) *Análisis conjunto del problema*: Una vez expuesto el problema por parte del profesor, se inicia el diálogo e intercambio de impresiones en torno al mismo, con la finalidad de ir definiendo el problema (si el profesor no lo trae ya definido), y recabar más información para ampliar o aclarar el problema. Toda esta información así como el proceso se va recogiendo en las hojas de registro de los casos.

d) *Estrategias que se asumen*: La búsqueda de estrategias para solucionar o encauzar los problemas que presentan los profesores en el GAM del C.E.I.P. Europa, se caracteriza, por ser un proceso inductivo y colaborativo entre los miembros del Grupo de apoyo y los profesores demandantes.

Una vez recogidas todas las estrategias posibles para solucionar el problema, se elige aquella o aquellas que el profesor demandante junto con los miembros del GAM acuerdan como más convenientes y prácticas.

En la hoja de registro de cada caso se recogen:

- a) Datos del caso: fecha de la reunión y datos del profesor demandante.
- b) Problema que se aborda: asunto a tratar y ampliación del asunto.
- c) Estrategias de solución: posibles estrategias a seguir.
- d) Temas relacionados con el problema: cuestiones que surgen del diálogo.
- e) Próxima reunión.

Conclusiones

Como hemos señalado, el proyecto está en desarrollo por lo que las conclusiones que presentamos aquí son parciales e incompletas, pero nos informa de las bondades y limitaciones que posiblemente den identidad a la investigación y nos sirva para mejorarlo, entre ellas señalamos:

En relación al diseño del Proyecto: la adecuación del diseño de investigación a la realidad concreta donde se implanta nos señala la importancia de adecuar los procesos y técnicas de investigación a los momentos y características del contexto, sin que por ello pierda relevancia ni sentido el proyecto en sí, por el contrario enriquece al mismo y lo dota de realidad y singularidad.

En relación a los participantes en el proyecto: una de las limitaciones del proyecto en este centro la encontramos en este apartado, ya que aunque la participación de padres en el Seminario Formativo fue la deseada, no ha podido ponerse en marcha el GAM, en parte por los cambios ocurridos en el AMPA del centro y por el temor (como estructura nueva de apoyo) de sentirse juzgados o enjuiciados por los demás padres. Esto nos hace reflexionar sobre cómo introducir y fomentar nuevas formas de participación de los padres distintas a las tradicionales.

En relación al desarrollo del GAM entre profesores: los profesores participantes en el Seminario Formativo y los que han formado el GAM señalan la importancia de desarrollar procesos colaborativos entre el profesorado, así como establecer redes de apoyo entre los miembros de la comunidad educativa. También señalar que aunque son pocos los casos que han abordado, éstos han sido trabajado en varias sesiones de apoyo y aunque no se han resuelto completamente, han puesto en marcha estrategias y actuaciones que están mejorando la situación de cada uno de ellos

Referencias

- Bartolomé, A. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-78.
- Bedward, J., Daniels, H.R. (2005). Collaborative Solutions: Clinical Supervision and Teacher Support Teams: Reducing Professional Isolation through Effective Peer Support, *Learning in Health and Social Care*, 4(2), 53-66.
- Creese, A., Daniels, H., & Norwich, B. (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton Publ.
- Daniels, H. y Cole, T. (2010). Exclusion from school: short-term setback or a long term of difficulties? *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), pp. 115-130
- Durán, D. y Sánchez Chacón, G. (2012). *Ritmo en dos. Una experiencia basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de lectura rítmica musical*. Revista Eufonía Didáctica de la Música, nº 56 Octubre.
- Gallego Vega, C. (2012). Un proyecto de mejora escolar: creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo en centros escolares. *Actas del IX congreso de Universidades y Educación Especial. Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Universidad de Cádiz.
- Gallego Vega, C. (2011). El Apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70 (25.1), pp. 31-45.
- Gallego Vega, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 32,, 83-105.
- García, M.; Cotrina, M.J. y Gallego, C. (2013). Investigando colaborativamente el diseño creativo de grupos de apoyo mutuo en contextos escolares inclusivos. *Actas de XXX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Zaragoza.
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En Giné, C., Durán, D., Font, P., & Miquel, E. (coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 81-94. Barcelona: Horsori Editorial S.L.
- NIETO, J.M. y PORTELA, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- Parrilla, A. y Daniels, H.(Eds) (1998). *Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo entre Profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. y Gallego, C. (2001). Grupos de Apoyo entre Profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 29-32.
- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (2002). *Collaborative practitioners, collaborative schools* (2nd ed.). Denver: Love Publishing.
- Rodríguez Romero, Mª.M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2008). *El Plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Villa, R.; & Thousand J. S. (1999): La colaboración del alumno: elemento esencial para impartir el currículo del siglo XXI, en Stainback S. y Stainback W. (Coords.). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Ideas de estudiantes de secundaria de la ciudad de Querétaro (México) acerca del conflicto: Su impacto en la organización escolar

José Juan Salinas de la Vega y Azucena Ochoa Cervantes
Observatorio de la Convivencia Escolar. Universidad Autónoma de Querétaro (México)

La escuela ha sido diseñada como un sistema social con una organización específica para proveer un ambiente que promueva el crecimiento intelectual de los sujetos en desarrollo. Además de apoyar el desarrollo cognitivo de los alumnos, la escuela ofrece un contexto vital para el desarrollo social. La escuela se constituye así como el primer contexto social, después de la familia, que permite al alumno adquirir una nueva perspectiva sobre la interacción de sí mismo y, un sistema social que le muestra cómo relacionarse con adultos fuera de la familia y con sus pares. Las relaciones entre los actores del contexto escolar, generan una dinámica con formas de convivencia específicas, sin embargo, esta dinámica pudiera estar en ocasiones trastocada de tal forma, que genere una convivencia con elementos que propicien la violencia. Los innumerables intercambios que se establecen dentro de los espacios escolares, se enmarcan en diferentes tipos de interacciones, con reglas y códigos particulares, que generan contextos y sistemas que se interrelacionan e influyen entre sí.

Desde nuestro punto de vista, la forma en que nos relacionamos en el centro escolar se desarrolla de manera simultánea en diversos contextos que funcionan de manera interrelacionada, éstos deberían ser tomados en cuenta a fin de mejorar la convivencia y lograr los objetivos educativos. Retomando la postura ecológica de Bronfenbrenner (1997) para entender el desarrollo humano, enmarcado en diversos contextos naturales, proponemos dos dimensiones para el estudio de la convivencia: la personal y la institucional, esta última integrada a su vez por tres subsistemas: macro social (contexto), meso social (institución) y micro social (aula).

Retomamos la idea de este psicólogo pues consideramos, al igual que el autor, que el desarrollo humano es el resultado de la acomodación entre el ser humano y el ambiente. Sin embargo, para que se dé la adaptación es necesario que se establezcan relaciones entre el sujeto y su contexto, lo que implica la modificación y la influencia del ser humano en los contextos y viceversa.

Microsistema (aula)

Nos referimos al entorno inmediato de los alumnos. El aula se considera un escenario concreto que comprende un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre las personas, en la cual interactúan los estudiantes, los profesores, los materiales educativos, el espacio físico, las normas explícitas e implícitas, y las características individuales de los alumnos.

Meso sistema (institución)

El meso sistema, amplía las interrelaciones de contextos admitiendo más de dos entornos interrelacionados en los que estudiantes viven y participan. En este sentido, el meso sistema está conformado por el currículum formal (objetivos, condiciones y oportunidades de aprendizaje, orientación pedagógica); actores - roles y vínculos (director, maestros, alumnos, personal administrativos, padres de familia), formas de comunicación y relación interpersonal, y por la organización (dirección y gestión, coordinación pedagógica, participación, normas, resolución de conflictos), los cuales son determinados por el conjunto de interacciones personales que se dan tanto en el aula como en la institución.

Macro sistema (sociedad)

Se refiere a los diferentes entornos, locales, estatales y nacionales, que influyen en la convivencia en la escuela. Aquí encontramos los factores tecnológicos y de comunicación, religiosos, sociales y familiares, que juegan en los ámbitos culturales, políticos, económicos y laborales. Las condiciones sociales y económicas necesariamente impactan en los modelos de convivencia de las personas [Una descripción detallada del modelo ecológico de la convivencia escolar propuesto por las autoras se puede consultar en Gomes, A.; Ferreira, G. y Ferreira, S. (organizadores). Culturas de violencias, culturas de paz. De la reflexión a la acción de los educadores, abogados y defensores de los derechos humanos. Brasil: CRV. 2012].

La convivencia en la escuela se concibe como un escenario en donde la interrelación de estas dimensiones y subsistemas puede generar el ambiente propicio para lograr los objetivos educativos, pero también esta interrelación puede generar diversas tensiones, puesto que los subsistemas se influyen y se modifican permanentemente.

Uno de los aspectos que condicionan la interrelación de las dimensiones y los subsistemas señalados, es el conflicto, así como las formas en que se afronta y resuelve. Entendemos el conflicto como aquellas situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales (Torrego, 2001). Bajo el modelo ecológico, el conflicto dentro de la organización escolar se considera necesario porque favorece la discusión, comunicación, cooperación y mejora de la comunidad escolar. Conflicto y convivencia son dos realidades inherentes a toda forma de vida en sociedad (Jares, 2008), que debe ser visto como el punto de partida, contenido y escenario del aprendizaje social (Coronado, 2008).

En la organización escolar, la mayoría de las decisiones están necesariamente cruzadas por conflictos de valor: las formas de conducción del centro escolar, qué decisión tomar y como llevarla a cabo, las formas y el tipo de relaciones entre los distintos entornos con los que se relaciona la actividad educativa. El abordaje de los conflictos es necesario para mejorar el funcionamiento de la escuela, pero sobre todo, debe “favorecer los procesos colaborativos de la gestión para que las escuelas se convierta en un entorno cultural en el que se promueven valores de deliberación y comunicación social, interdependencia y solidaridad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares” (Escudero, 1992, citado por Jares, 1997).

Así, el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, es un elemento necesario para la vida, que actúa como fuerza motivadora del cambio y el desarrollo. Por lo tanto debe ser objeto prioritario de análisis e investigación tanto en la construcción del cuerpo teórico de la organización escolar, como para su transformación. “Si se afronta de forma positiva y no violenta, el conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo” (Jares, 1997).

El conflicto debe ser percibido como natural e inherente a las relaciones humanas, pues ofrece la oportunidad de practicar habilidades y estrategias que serán muy importantes para la construcción de las relaciones interpersonales satisfactorias, es una oportunidad para el cambio y el enriquecimiento. Se educa mediante el conflicto, mediante la contraposición de dos subjetividades ante un mismo evento y la búsqueda de una solución satisfactoria para los implicados (Ortega y Del Rey, 2006). Coronado (2008) señala que es necesario romper con una tradición escolar que niega y elimina los conflictos, considerándolos como situaciones disfuncionales que requieren la puesta en marcha de mecanismos de vigilancia, control y sanción.

Generalmente, las actuaciones ante el conflicto pueden ser: ignorarlo (no tener conciencia, minimizarlo, adjudicarlo a un sector); reconocerlo y resolverlo rápidamente (no hay que preguntar, ni preguntarse nada, sólo hay que resolverlo); asumirlo como desafío personal (¿Es a mí a quien le sucede?, ¿soy yo el responsable?, soy yo quien debe resolverlo); o proyectarlo (Entregar el problema a otros).

Por lo tanto, consideramos que el conflicto debe ser objeto prioritario de análisis e investigación tanto en la construcción del cuerpo teórico de la organización escolar, como para su transformación. Son los conflictos referidos a la forma en que se estructura el centro escolar, los formatos de organizativos y estilos de gestión, el modelo del profesorado, los modelos de evaluación, etc., que determinan el tipo y la calidad de la convivencia en el centro escolar. Siguiendo a Martínez-Otero (2006), Binaburo y Muñoz (2007), y Fernández M. (2009) se encuentran los siguientes conflictos:

- Desbalance de poder de una organización jerárquica, política institucional autoritaria, cultura adultocéntrica predominante.
- Entorno escolar burocratizado y tecnificado, trabajo muy departamental que dificulta la coordinación y comunicación.
- Las desigualdades y discrepancias respecto a la asignación de espacios y material, horarios, funciones, etc.
- Desequilibrio entre lo curricular y el aprendizaje de habilidades para la vida.
- La asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos.
- Normativa punitiva para corregir las malas conductas de los estudiantes o su conducta disruptiva, exceso de vigilancia institucional y falta de normas consensuadas.
- La exclusiva preocupación por los resultados de los alumnos y su comparación con la norma, en detrimento de las personas y de los procesos educativos.
- El elevado número de alumnos que impide o dificulta la atención personalizada.
- Poco seguimiento individualizado, escaso tiempo del profesorado de secundaria en la misma aula y escaso tiempo para el trabajo de tutoría.
- Falta de espacios y tiempos para la participación.

Diversos autores manifiestan la necesidad de trabajar en el desarrollo de nuevas modalidades de relación en las organizaciones escolares, para transitar de un paradigma basado en la disciplina hacia otro orientado a la convivencia.

Partiendo de las ideas anteriores, se diseñó un estudio exploratorio descriptivo, que tuvo como Objetivo General:

- Describir el concepto de conflicto que presentan los estudiantes de secundaria de la ciudad de Querétaro (México) para identificar el modelo de gestión de la convivencia que se promueve en las escuelas de este nivel educativo.
- Identificar los tipos de conflictos que los estudiantes perciben dentro de su salón de clases y su institución.

Método

Población

El cuestionario se aplicó a una población de 1275 estudiantes en tres secundarias generales públicas del municipio de Querétaro. El 38.3% estudia en la secundaria 1, el 28.2 % estudia en la secundaria 2 y el 33.5% estudia en la secundaria 3.

De acuerdo al grado que cursan los alumnos el 36.2% cursa primero de secundaria, 32.5% segundo y el 31.3% tercero. Del total de los alumnos el 58.4% estudia en el turno matutino y el 41.6% en el vespertino.

De acuerdo al sexo el 50.5% de los que respondieron el cuestionario fueron mujeres y el 49.5% hombres.

Instrumento

Se creó un instrumento escrito compuesto por 61 elementos (52 preguntas cerradas y 9 abiertas), agrupados en cinco dimensiones: la valoración del ambiente escolar, las conductas frecuentes que afectan a la convivencia, la participación escolar, estructuras de resolución de conflictos y la gestión de la disciplina.

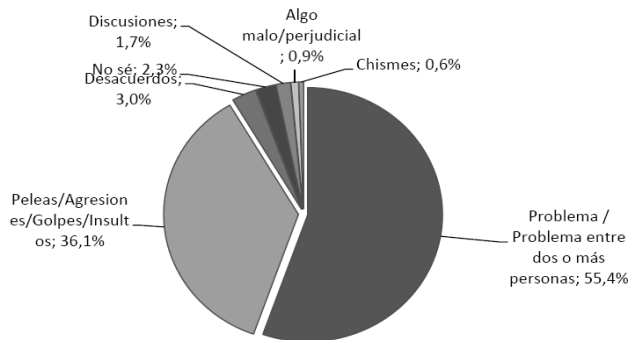
Los datos obtenidos por medio del Cuestionario se capturaron de forma manual en un archivo en Excel por cada uno de los grupos, y se presentan por medio de gráficas. Después se procedió a interpretar los datos que describen la percepción de los 1275 alumnos encuestados, destacando el porcentaje predominante que se presenta en cada una de las dimensiones.

Resultados

Conflictos en el salón de clases

Se entiende el conflicto como aquellas situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales (Torrego, 2001). Se considera una de las dimensiones más relevantes de la naturaleza organizativa de la escuela, un elemento necesario para la vida, que actúa como fuerza motivadora del cambio y el desarrollo (Jares, 1997), que debe ser visto como el punto de partida, contenido y escenario del aprendizaje social (Coronado, 2008), porque favorece la discusión, comunicación, cooperación y mejora de la comunidad escolar (Jares, 2008).

Gráfica 1 Porcentaje de frecuencia de respuestas al reactivo “¿Qué es un conflicto?”



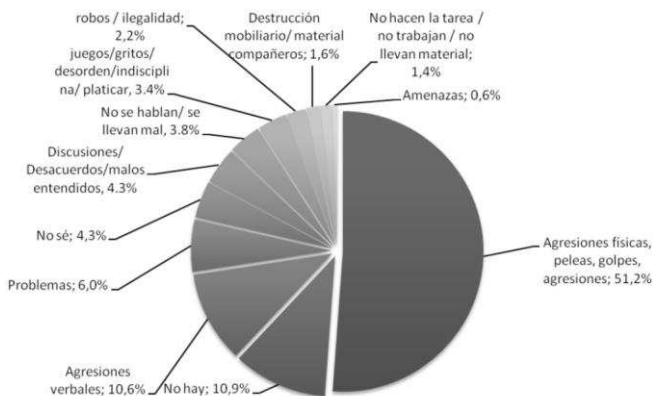
Al respecto, se les preguntó a los estudiantes si se producían conflictos en su aula, el 36% dijo que sí, 42% que a veces, el 21% opina que casi nunca ocurren o que no ocurren conflictos y el 1% no sabe si ocurren o no.

Para indagar cuál es el concepto que tienen de conflicto, se les preguntó ¿qué es un conflicto? Como se puede observar en la gráfica 1, los estudiantes refieren que son problemas/ problemas entre dos o más personas 54.4%, que son peleas agresiones golpes e insultos 36.1%, desacuerdos 3%.

La percepción que tienen los estudiantes acerca del conflicto apunta hacia una tradición escolar que niega y elimina los conflictos, considerándolos como situaciones disfuncionales que requieren la puesta en marcha de mecanismos de vigilancia, control y sanción (Coronado, 2008). La imposibilidad de ver al conflicto como una oportunidad de enseñanza y cambio limita las relaciones dentro del centro escolar. Es necesario educar mediante el conflicto, mediante la contraposición de dos subjetividades ante un mismo evento y la búsqueda de una solución satisfactoria para los implicados (Ortega y Del Rey, 2006).

Al preguntar cuáles son los conflictos que ocurren en el aula los alumnos manifestaron lo siguiente:

Gráfica 2 Porcentaje de frecuencias de respuestas del reactivo “¿Cuáles conflictos se producen en tu salón de clases?”



Se observa que el 74.1% de los estudiantes perciben que los conflictos en el aula están relacionados hacia algún tipo de comportamiento violento (agresiones físicas 51.2%, agresiones verbales 10.6%, discusiones 4.3%, no se hablan 3.8%, robos 2.2%, destrucción de mobiliario y materiales, amenazas 0.6%), el 15.1% opina que no hay conflictos o no saber si los hay, el 9.4% opina que los conflictos que ocurren tienen relación con la indisciplina o con problemas y sólo el 1.4% percibe que los conflictos que ocurren están relacionados con el trabajo en clase (no trabajar en clase, no llevar tarea, no llevar el material).

Se coincide con Velázquez (2005), al afirmar que en el salón de clases los comportamientos entre estudiantes van de la violencia física, al a violencia psicológica.

El conflicto y su resolución

El conflicto forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela y es una de sus dimensiones más relevantes, se establece como un elemento necesario para la vida, que actúa como fuerza motivadora del cambio y el desarrollo.

Para profundizar acerca de cómo se abordan generalmente los conflictos, específicamente de convivencia, se les planteó la situación: Cuando se presenta algún problema de convivencia en tu escuela, generalmente..., para responder los estudiantes debían elegir las opciones siempre, algunas veces y nunca. En la gráfica 3 se presentan los resultados.

El 72% de los alumnos manifiesta que los problemas de convivencia se tratan entre todos: maestros, alumnos y director. Pero destaca también que las alumnas y alumnos perciben que los maestros mandan a los responsables a dirección (92%), regañan (90%), los maestros o el director castigan a los responsables (86%) y que ignoran lo que sucedió (46%). A partir de los resultados se puede decir que la gestión de la convivencia tiene tintes democráticos pues casi tres cuartas partes de los alumnos perciben su participación, la de los maestros y el director cuando se tratan problemas que afectan la convivencia. Sin embargo, se observa también que cerca de la mitad de los estudiantes perciben un modelo pasivo donde no se contempla la resolución de los conflictos de convivencia, ni sus medidas

preventivas, lo que trae como consecuencia que predomine la descoordinación e improvisación a la hora de abordarlos. Se percibe en mayor medida un modelo punitivo que deposita todo su poder reeducativo en la aplicación de sanciones (mandar a la dirección, regañar, castigar) cuya responsabilidad en la resolución de los problemas de convivencia recae en el profesorado y directivo, además de subrayar que con el pago por la infracción se ejerce una justicia punitiva centrada en el infractor y aplicada por la autoridad. Se observa una insuficiencia de la respuesta (modelo punitivo) que la escuela tradicional da cuando se producen conflictos, lo que contribuye al problema y dificulta su superación.

Gráfica 3. Porcentaje de frecuencia de respuestas al reactivo “Cuando se presenta algún problema de convivencia en tu escuela, generalmente”



La aplicación de modelos de gestión de la convivencia de tipo punitivo construye en los estudiantes una moral heterónoma y un concepto de justicia punitiva que debe ser aplicada por la autoridad y que subraye el pago por la infracción por parte del infractor. Es importante destacar que la forma en que se gestione y organice la gestión de la convivencia en la escuela (pasivo, punitivo o democrático) socializará de modo muy diferente a los estudiantes.

Una forma en la que podemos observar el modelo de gestión de la convivencia es a través de mirar la forma en que se abordan los conflictos. Para indagar acerca de las acciones que realizan los maestros, dentro del instrumento se plantearon 6 situaciones. Para dar respuesta, los estudiantes tenían que elegir de entre las opciones dadas en el cuestionario. Los niños podían elegir más de una respuesta, por ejemplo, ante la situación “si un alumno dice groserías a un compañero” los alumnos podrían haber contestado “lo regaña” y “lo manda a la dirección”, sin embargo, resulta interesante el hecho de que los sujetos marcaran una sola respuesta en cada una de las situaciones, mostrando así que privilegiaban una acción del profesor sobre las demás para atender dicha situación.

Las situaciones planteadas fueron las siguientes:

Qué hace el profesor cuando... un alumno ignora a un compañero; un alumno dice groserías; un alumno le pega a un compañero; un alumno pone sobrenombres; un alumno amenaza a un compañero; un alumno roba.

De manera general, los totales muestran que los alumnos reconocen que el maestro despliega con mayor frecuencia ante las diversas situaciones es la de “llamar a los padres”. En resultados relativamente semejantes, aparecen las acciones de “regañar” y de “hablar a solas con el culpable” en segundo lugar, en el tercer lugar de frecuencia aparecen las acciones de “lo reporta” y en seguida, “no hace caso” y “manda a la dirección” en porcentajes muy parecidos.

Al analizar con detalle cada una de las situaciones presentadas podemos observar que maestro fundamentalmente “no hace caso” en las situaciones de ignorar a compañeros o ponerles sobrenombres pareciera que estas situaciones no revisten características de agresión o violencia física y, probablemente, no son consideradas por él como situaciones que requieren atención inmediata o sanciones específicas. Lo anterior, puede traer como consecuencia el que los alumnos no discriminen entre la gravedad del hecho, incongruencia en el hacer y decir del profesor, fomentando con ello mensajes contradictorios acerca de los valores que se quieren promover y la tolerancia a la aplicación discrecional de las normas.

El ignorar lo sucedido en el caso puede deberse al desconocimiento de la naturaleza de las acciones disconvivenciales y de carecer de competencias pedagógicas para abordarlas (Peiró, 2009).

Consideramos que el docente debería de actuar como modelo de aprendizaje, ser coherente, reflexivo y proyectar valores. Debe desarrollar competencias y habilidades para que los alumnos lleguen a ser competentes, gestionen su aprendizaje y se desarrollen socialmente. Y diseñar un plan de acción incluyente para fomentar el diálogo constructivo, el trabajo colaborativo, el respeto mutuo, el compromiso común y un buen clima de convivencia (Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E., 2008). Calvo (2003) señala que el perfil del profesor debe ser el de un profesor-tutor que sea modelo de equilibrio personal, de afrontamiento emocional y de habilidades empáticas, además de experto en resolución de conflictos y mediación educativa.

Tabla 1. Porcentaje de frecuencia de respuesta acerca de las actuaciones de los profesores ante situaciones que involucran agresión física o psicológica entre los alumnos

| Situaciones/ respuestas | Ignora a un compañero, no lo juntan | Insulta a un compañero | Pega a un compañero | Pone Sobre-nombres | Amenaza | Roba |
|---------------------------|-------------------------------------|------------------------|---------------------|--------------------|---------|------|
| Manda llamar a sus padres | 2 | 7.4 | 21.3 | 6.5 | 25.9 | 32.9 |
| Lo regaña | 15 | 28.7 | 9.1 | 23.5 | 6.7 | 4.5 |
| Habla con el culpable | 32.2 | 9.8 | 5.2 | 18 | 10.7 | 6.5 |
| Lo reporta | 1.7 | 24.4 | 27.2 | 15.7 | 18 | 19.8 |
| No hace caso | 37.1 | 6.7 | 3.5 | 16.5 | 6.7 | 3.1 |
| Lo manda a la dirección | 1 | 3.5 | 14.8 | 4.4 | 16.3 | 17.8 |
| Lo saca del salón | 2.2 | 9.3 | 4.6 | 2.6 | 3 | 1.7 |
| No contestó | 3.1 | 2.7 | 2.6 | 4.5 | 3 | 3.9 |
| Manda con el prefecto | 1 | 5.6 | 10.1 | 5.9 | 7 | 6 |
| Hace participar al grupo | 4.7 | 1.9 | 1.6 | 2.4 | 2.7 | 3.8 |

Discusión y conclusiones

El conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo si se afronta de forma positiva y no violenta (Jares, 1997). Desde esta perspectiva el profesorado tendría como objetivo específico dentro de su área, tratar de que el alumnado sea capaz de relacionarse con las personas de su entorno, estimulando el sentido de la libertad y responsabilidad en relación con el entorno social y el respeto a las normas de convivencia democrática.

Se considera necesaria la aplicación de un modelo democrático de gestión de la convivencia que promueva la moral autónoma de los estudiantes, que sea capaz de subrayar la reparación, reconciliación y resolución a través de una justicia redistributiva centrada en el infractor, en la víctima y en su relación, cuyas consecuencias vayan orientadas al futuro. Así como desarrollar metodologías para el aprendizaje que fomenten la colaboración entre iguales, la reflexión personal, la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas, el diálogo, el contraste de pareceres, la relación interpersonal respetuosa. Estas características son propias del trabajo cooperativo, las dinámicas de grupo, el trabajo en equipo.

Referencias

- Binaburo, J. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*, Buenos Aires: Noveduc.
- INEE. (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México: Español, matemáticas, biología y formación cívica y ética*. México: INEE.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 15, Septiembre - Diciembre 1997, p. 52-73. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC).
- Jares, X. (2008). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Fernández, M. (2009). *Modelo de Gestión de Conflictos Escolares (MGCE)* La Paz: PADEP.
- Martínez-Otero, M. (2006). *Comunidad educativa. Claves psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid: CSS, pp. 13-86.

- Ochoa, A. y Diez – Martínez, E. (2012). Las interacciones escolares como contexto de construcción de la convivencia en escuelas primarias y secundarias. En *Culturas de violencia, culturas de paz. De la reflexión hacia la acción educadores, abogados y defensores de los derechos humanos*. Curitiba: Editora CRV.
- Ortega, R. (2003). *La violencia escolar, estrategias de prevención*. España: Graó.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). *Construir la convivencia*. España: Edebé.
- Torrego, J. (2007). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Velázquez, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10, vol. 26, pp. 739-764.

Estilos de Interacción en Atención Temprana: un cuestionario para su valoración

M^a Cristina Sánchez López¹, Claudia Tatiana Escorcía Mora², Encarnación Hernández Pérez¹ y Francisco Alberto García Sánchez¹

¹Universidad de Murcia (España); ²Universidad Católica de Valencia (España)

La familia se entiende como el entorno más importante en el que el recién nacido vence la inmadurez con la que llega al mundo y logra la optimización de sus potencialidades (De Linares y Rodríguez, 2004), por lo que se la considera un entorno determinante del desarrollo por excelencia (Díez, 2008). Este reconocimiento es importante en Atención Temprana (AT), donde la intervención no deberá quedar relegada a la estimulación del niño, sino que, dada la reconocida importancia que el ambiente juega en el desarrollo, se debe encaminar la actuación a la creación de contextos apropiados en los que el niño encuentre un ambiente de interacción óptimo. De este modo, la familia se convierte en un objetivo más de la AT (Perpiñán, 2009).

De este modo, hoy en día se aboga por un modelo en el que la familia desempeñe un rol complementario al del profesional (De Linares y Rodríguez, 2004), en el que se acepten y respeten los diferentes roles que debe desarrollar, entre los que están los de cliente, pero también agente activo de AT (García-Sánchez, 2002). Así, se va aumentando progresivamente la capacidad de elección y de decisión familiar y el profesional se convierte en un *elicitador de cambios o generador de entornos competentes* (Perpiñán, 2009). Bajo este planteamiento, emerge una doble vía de actuación: relacional y práctica (Dunst, 2005; Wilson y Dunst, 2005), fundamentadas en una intervención flexible, sensible a las preocupaciones de las familias, en la que prima una escucha activa, empatía, creencia en la capacidad y competencia de las familias (Wilson y Dunst, 2005).

La consecución de tan ambicioso fin, no está exenta de dificultades. Así, en un primer momento, ligados a los sentimientos de incompetencia, se pueden hallar también los de desconfianza ante el profesional de AT. A la inesperada situación que les ha tocado vivir, se agrega la necesidad de asistir a un servicio que desconocen (lo que implica desplazamientos, cambios de horarios, adecuaciones con el resto de los hijos) y aceptar que alguien ajeno a la familia evalúe y proponga modificaciones en la actitud que se ha venido ostentando con su hijo (Mendieta, 2005). Como resultado, el profesional de AT se convierte en una persona que puede llegar a generar, cuanto menos, recelo. La distancia que puede separar a la familia del profesional, habrá de ser acortada a partir de la empatía del terapeuta, capaz de determinar las necesidades por las que atraviesa la familia y solventarlas. Se trata pues, de establecer una adecuada interacción entre los progenitores y el profesional de AT, de modo que sea posible el favorecimiento de la implicación de las familias y el seguimiento de las recomendaciones sugeridas por los terapeutas. Así lo sugiere Mendieta (2005), quien señala entre los factores que condicionan la adhesión de la familia al tratamiento, una adecuada comunicación, no únicamente fundamentada en la transmisión verbal del diagnóstico sino, además y de forma ineludible, el establecimiento de un vínculo que propicie una interacción significativa. Por su parte, Wilson y Dunst (2005) ponen de manifiesto la necesidad de que el profesional de AT construya una *relación de comunicación cálida y cariñosa*, en la que prime una escucha activa y reflexiva.

Dado que una de las funciones clave que todo terapeuta de AT va a desempeñar, es la transmisión de orientaciones acerca de la evolución del niño y las contribuciones que la familia puede llevar a cabo para fomentar esa adecuada evolución (García-Sánchez, 2002), el aspecto relacional implícito en esta comunicación (Mendieta, 2005), se torna trascendental.

Wilson y Dunst (2005), al describir unas prácticas que favorecen la adherencia a las orientaciones sugeridas por el profesional de AT, recurren, de igual modo, a la necesidad de establecer una adecuada relación profesional-cuidadores. Así, aluden a lo imprescindible de una interacción fundamentada en la dignidad y el respeto (Dunst, Trivette y Hamby, 2007), en la que se ofrezca a las familias programas individualizados y flexibles, sensibles a sus preocupaciones.

En la búsqueda de factores que contribuyen a mejorar o limitan la adhesión al seguimiento de las orientaciones y recomendaciones sugeridas por el terapeuta, encontramos que los familiares aprecian especialmente el establecimiento de una comunicación fluida, siendo éste el segundo factor mejor valorado, precedido únicamente por la importancia atribuida a la competencia paterna y el estilo de la información recibida (oral o escrito) (Escorcía, Sánchez-López y García-Sánchez, 2012). Conscientes de la trascendencia de la implicación de la familia para el éxito de la intervención y generalización de las orientaciones en el entorno natural del niño, trazamos un perfil de actuaciones y prácticas que pueden favorecer el seguimiento y adhesión de la familia a las recomendaciones

prescritas por el terapeuta (Escorcía, Orcajada, Sánchez-López y García-Sánchez, 2012). En otro trabajo (Escorcía, Sánchez-López y García-Sánchez, 2012, p. 325), describimos la adherencia como un “fenómeno multidimensional determinado por la acción recíproca de cinco factores”. Las dimensiones de las que se valen para el trazado del citado perfil son: elementos relacionados con el paciente (variables sociodemográficas, autoeficiencia, motivación, sensación de competencia familiar, estilo de afrontamiento del estrés y locus de control), aspectos ligados a la enfermedad y régimen terapéutico (gravedad, complejidad de las pautas, costos y efectos secundarios); factores relacionados con la interacción profesional/paciente (confianza, adaptación, flexibilidad, información, alianza terapéutica, metas de la intervención y creación de un vínculo afectivo terapeuta-paciente), elementos relativos a la organización de los servicios (accesibilidad, tiempos de espera, concertación de citas y costos) y a la familia, entorno y comunidad (implicación y competencia de la familia, conocimientos generales de salud, crianza, evolutiva, psicología infantil, conflictos familiares, relación con otros agentes sociales y estigmatización).

En cualquier caso, dado el período evolutivo en el que se encuentran los niños destinatarios de los servicios de AT, la adhesión de los padres al tratamiento y a las orientaciones recibidas para su actuación en actividades de la vida diaria, vendrá condicionada por la actitud adoptada por la familia, que pasa a ser “un factor clave para el éxito de la intervención” (Escorcía, Sánchez-López y García-Sánchez, 2012, p. 325). Así, la adhesión de lactantes y niños pequeños al tratamiento, se halla en buena parte mediatizada por la capacidad del cuidador principal para comprender y poner en marcha las orientaciones propuestas por el terapeuta, siendo en ocasiones, así mismo necesaria la modificación de conductas y cambios en los estilos de interacción y educación de los progenitores. De acuerdo con todo ello, se hace evidente la necesidad de conocer y estudiar los estilos de interacción que se están llevando a cabo en AT entre profesionales y familias, con el fin de poder analizar fortalezas y debilidades y, a partir de ellas, realizar las oportunas propuestas de mejora.

Por ello, tomando como base la fundación teórica descrita a lo largo de estas páginas y el trabajo realizado en grupos focales de discusión con profesionales y familiares de niños con necesidades de AT (Escorcía, Sánchez-López y García-Sánchez, 2012), hemos desarrollado un cuestionario sobre Estilos de Interacción en Atención Temprana (EIAT). Han sido diseñadas dos versiones, la destinada a los profesionales de AT y la dirigida a los cuidadores de niños que reciben tratamiento en centros de Atención Temprana. En este trabajo presentamos los resultados de la revisión por expertos realizada sobre el instrumento inicialmente desarrollado.

Método

Sujetos

El grupo de expertos constituido para la valoración de los ítems del cuestionario estuvo conformado por un total de 11 profesionales (que valoraron las dos versiones del cuestionario) y 5 familiares de niños con necesidades de AT.

Entre los 11 profesionales, se incluyeron 6 psicólogos en ejercicio que trabajan en el campo de la AT (con una media de algo más de 23 años de experiencia laboral) y 5 pedagogas especializadas en el campo de la orientación (con una media de algo más de 22 años de experiencia laboral) y conocedoras del campo de la AT, dentro del cual realizan tareas de investigación.

Procedimiento

Al grupo de jueces profesionales le fue encomendada la labor de valorar cada uno de los ítems de las dos versiones (profesional de AT y cuidador principal) en una escala de 1 a 5. Se solicitó que la evaluación fuese llevada a cabo, para cada ítem, en función de su grado de *claridad* (redacción, presencia de posibles ambigüedades, sesgos gramaticales...) y *representatividad* en relación a la dimensión a la que estaba asignado. Por su parte, el grupo de jueces conformado por familiares de niños con necesidades de AT, valoró, siguiendo el mismo procedimiento descrito los ítems del cuestionario diseñado para cuidadores principales.

Cada experto disponía además de los espacios necesarios para anotar consideraciones que podrían mejorar el instrumento o aclaraciones a sus valoraciones y si consideraban conveniente la inclusión o exclusión de algún ítem.

Al analizar las respuestas de los jueces se revisaron todos los ítems que, al menos en dos ocasiones, habían sido calificados por los expertos con un 4 (Bastante) o una puntuación inferior.

Instrumento

La construcción del Cuestionario sobre Estilos de Interacción en Atención Temprana (EIAT) en sus dos versiones (profesionales y cuidador principal) parte de la revisión de literatura, la cual nos permitió la creación de seis constructos (Estilos de transmisión de la información, Flexibilidad, Comunicación Fluida, Competencias familiares, Ayudar-estimular y Coordinación) a partir de los cuales diseñar el cuestionario.

Para contrastar la validez e importancia de esos seis constructos inicialmente definidos y delimitar con mayor precisión los elementos que en ellos podríamos incluir, se constituyeron dos grupos focales de discusión: uno

constituido por terapeutas de AT en ejercicio y otro por familiares de niños con necesidades de AT que estaban asistiendo a un CDIAT. En el grupo de terapeutas de AT participaron un total de 15 profesionales (11 logopedas y 4 terapeutas de estimulación) todos ellos pertenecientes a las plantillas de CDIATs de las provincias de Valencia (11 profesionales) y Castellón (4 profesionales); y en el grupo de familias participaron un total de 13 personas (5 padres y 8 madres de niños con necesidades de Atención Temprana) cuyos niños recibían AT en CDIATs de las provincias de Valencia (9 familiares) y Castellón (4 familiares).

A partir de los resultados del análisis de los constructos identificados en las transcripciones de las discusiones de los grupos focales, se construyeron las dos versiones iniciales del cuestionario (dirigidas una a profesionales, con 44 ítems, y la otra a los cuidadores principales, con 42 ítems). Ambos instrumentos están orientados a delimitar y valorar actuaciones y prácticas concretas que pueden favorecer la adhesión a las orientaciones realizadas por los profesionales en su ejercicio de una acción tutorial, quedando estos ítems repartidos en 6 dimensiones: estilo de transmisión de la información, flexibilidad (en la relación, empatía, horarios...), fluidez en la comunicación (confianza, cercanía, respeto...), desarrollo de competencias familiares (búsqueda de fortalezas y apoyos, favorecer el aprendizaje, superar dificultades, desarrollar nuevas habilidades y compartir su experiencia con otras personas), facilitación de ayuda (toma de decisiones, identificación de los recursos...) y coordinación con otros agentes. La distribución de los ítems en las diferentes dimensiones, aparece recogida en la Tabla 1.

Tabla 1. Número de ítems por dimensión

| DIMENSIONES | Cuidador Principal | Profesionales |
|---|--------------------|---------------|
| Estilo de transmisión de la información | 8 | 8 |
| Flexibilidad | 4 | 5 |
| Comunicación fluida | 10 | 9 |
| Competencias familiares | 12 | 12 |
| Ayudar-estimular | 6 | 7 |
| Coordinación | 2 | 3 |
| TOTAL | 42 | 44 |

Número de ítems por dimensión

El EIAT, en la versión para el cuidador principal, aparece estructurado en tres secciones. Una primera destinada a la recogida de información acerca del cuidador principal (género, edad, parentesco con el niño, asistencia al CDIAT, nivel de estudios, ocupación, estado civil, nacionalidad, e idioma habitual); un segundo bloque en el que se solicita información sobre la edad, género, número de hermanos, lugar que ocupa, tratamientos que recibe, dificultades y tiempo que lleva asistiendo al centro; y un último apartado que recoge los 44 ítems de las 6 dimensiones a analizar.

Por su parte, la versión para profesionales está constituida por dos secciones. Una primera de información general sobre el profesional, en la que se recaba información acerca del género, especialidad que ejerce en el CDIAT, años de experiencia, realización de estudios de especialización, desempeño de algún cargo de responsabilidad/gestión/organización; y un segundo bloque que recoge los 42 ítems de las 6 dimensiones citadas.

Resultados

En la Tabla 2 recoge el volumen de ítems que los jueces propusieron eliminar, incorporar o redactar de forma alternativa, para cada una de las versiones del cuestionario. Por su parte, las Tablas 3 y 4 resumen las valoraciones (medias y desviaciones típicas), en cuanto a la claridad y representatividad de cada ítem en cada versión del cuestionario. A raíz de estos resultados, se revisaron todos los ítems que al menos en dos jueces no obtenían la puntuación de 5, es decir, todos aquellos cuya media era inferior a 4,88 puntos en el caso del cuestionario dirigido a cuidadores principales (valorado por 16 jueces) y de 4,82 puntos en el caso del cuestionario dirigido a profesionales (valorado por 11 jueces). Además se tuvieron en cuenta las aclaraciones señaladas por los diferentes jueces con respecto a sus valoraciones y a los diferentes ítems.

Tabla 2. Volumen de propuestas de eliminación, inclusión y redacción alternativa de ítems del Cuestionario EIAT realizada durante el juicio de expertos

| Versión cuidador principal | | | Versión profesionales | | |
|----------------------------|--------|-----------------------|-----------------------|--------|-----------------------|
| Eliminados | Nuevos | Redacción alternativa | Eliminados | Nuevos | Redacción alternativa |
| 4 | 4 | 18 | 3 | 5 | 14 |

Tabla 3. Resultados de la valoración por jueces del Cuestionario EIAT dirigido a Cuidadores Principales

| | Ítem | Claridad | | Representatividad | |
|---|------|----------|------------|-------------------|------------|
| | | Media | Desv. Tip. | Media | Desv. Tip. |
| Estilo de transmisión de la información | 1 | 5 | 0 | 4,94 | 0,250 |
| | 2 | 4,88 | 0,342 | 4,94 | 0,250 |
| | 3 | 4,69 | 0,602 | 4,94 | 0,250 |
| | 4 | 4,53 | 0,990 | 4,87 | 0,516 |
| | 5 | 4,75 | 0,683 | 4,93 | 0,258 |
| | 6 | 4,73 | 0,704 | 4,80 | 0,561 |
| | 7 | 4,40 | 0,910 | 4,60 | 0,828 |
| | 8 | 4,71 | 0,611 | 4,57 | 0,938 |
| Flexibilidad | 1 | 4,5 | 0,730 | 4,69 | 0,704 |
| | 2 | 5 | 0 | 4,69 | 0,602 |
| | 3 | 4,94 | 0,250 | 4,69 | 0,704 |
| | 4 | 4,81 | 0,544 | 4,63 | 0,885 |
| Comunicación fluida | 1 | 5 | 0 | 4,80 | 0,561 |
| | 2 | 4,62 | 1,088 | 4,56 | 1,031 |
| | 3 | 4,88 | 0,5 | 4,81 | 0,750 |
| | 4 | 5 | 0 | 5 | 0 |
| | 5 | 5 | 0 | 4,88 | 0,342 |
| | 6 | 4,88 | 0,342 | 4,81 | 0,544 |
| | 7 | 4,75 | 0,577 | 4,75 | 0,577 |
| | 8 | 4,88 | 0,5 | 4,63 | 0,885 |
| | 9 | 5 | 0 | 5 | 0 |
| | 10 | 5 | 0 | 4,88 | 0,5 |
| Competencias familiares | 1 | 4,88 | 0,5 | 5 | 0 |
| | 2 | 4,75 | 0,577 | 4,73 | 0,458 |
| | 3 | 4,94 | 0,250 | 4,6 | 0,632 |
| | 4 | 4,75 | 0,577 | 4,47 | 0,834 |
| | 5 | 4,56 | 0,629 | 4,80 | 0,414 |
| | 6 | 4,81 | 0,403 | 4,87 | 0,352 |
| | 7 | 4,6 | 0,894 | 4,8 | 0,447 |
| | 8 | 4,88 | 0,342 | 4,8 | 0,561 |
| | 9 | 4,88 | 0,342 | 4,73 | 0,458 |
| | 10 | 4,81 | 0,544 | 4,87 | 0,516 |
| | 11 | 4,81 | 0,544 | 4,93 | 0,258 |
| | 12 | 4,94 | 0,250 | 4,80 | 0,561 |
| Ayudar-estimular | 1 | 4,31 | 1,014 | 4,81 | 0,544 |
| | 2 | 4,31 | 1,014 | 4,75 | 0,577 |
| | 3 | 4,75 | 0,577 | 4,75 | 0,577 |
| | 4 | 4,88 | 0,342 | 4,88 | 0,500 |
| | 5 | 4,94 | 0,250 | 4,94 | 0,250 |
| | 6 | 5 | 0 | 5 | 0 |
| Coordinación | 1 | 4,88 | 0,342 | 4,94 | 0,250 |
| | 2 | 4,93 | 0,258 | 4,87 | 0,352 |

De acuerdo a estos resultados, nuestro Cuestionario sobre Estilos de Interacción en Atención Temprana – EIAT ha quedado constituido de la siguiente manera:

- Una versión para profesionales, con 43 ítems específicos sobre las interacciones que se producen en AT entre profesionales y familias a la hora de transmitirles orientaciones y recomendaciones de actuaciones a seguir en casa; con un bloque previo de preguntas que recogen información general sobre el profesional pero respetando su anonimato (edad, género, especialidad que ejerce en el CDIAT, años de experiencia laboral en AT, estudios de especialización en AT realizados, cargos de responsabilidad, gestión u organización desempeñados en el CDIAT).
- Una versión para cuidadores principales del niño con necesidades de AT, con 42 ítems específicos sobre las mismas interacciones pero adaptados a recoger la visión del familiar; con dos bloques previos de preguntas, uno dirigido a recoger información general sobre el cuidador principal (edad, género, parentesco, nivel de estudios, ocupación, estado civil, nacionalidad e idioma habitual) y otro a recoger

información general sobre el niño (edad, género, número de hermanos y lugar que ocupa, tratamientos que recibe, motivos por los que recibe AT, tiempo que lleva asistiendo al CDIAT).

Tabla 4. Resultados de la valoración por jueces del Cuestionario EIAT dirigido a Profesionales

| | Ítem | Claridad | | Representatividad | |
|---|------|----------|------------|-------------------|------------|
| | | Media | Desv. Tip. | Media | Desv. Tip. |
| Estilo de transmisión de la información | 1 | 4,82 | 0,405 | 5 | 0 |
| | 2 | 4,82 | 0,405 | 4,91 | 0,302 |
| | 3 | 4,64 | 0,674 | 5 | 0 |
| | 4 | 4,64 | 0,924 | 4,91 | 0,302 |
| | 5 | 4,90 | 0,316 | 4,55 | 1,214 |
| | 6 | 4,82 | 0,405 | 4,91 | 0,302 |
| | 7 | 4,50 | 0,972 | 4,6 | 0,966 |
| | 8 | 4,78 | 0,441 | 4,89 | 0,333 |
| Flexibilidad | 1 | 4,64 | 0,924 | 4,91 | 0,302 |
| | 2 | 4,80 | 0,422 | 4,70 | 0,675 |
| | 3 | 5 | 0 | 4,78 | 0,667 |
| | 4 | 5 | 0 | 4,73 | 0,647 |
| Comunicación fluida | 1 | 4,64 | 0,924 | 4,64 | 0,924 |
| | 2 | 4,45 | 1,293 | 4,18 | 1,328 |
| | 3 | 4,91 | 0,302 | 5 | 0 |
| | 4 | 5 | 0 | 4,91 | 0,302 |
| | 5 | 4,64 | 0,924 | 4,91 | 0,302 |
| | 6 | 4,67 | 1 | 4,89 | 0,333 |
| | 7 | 4,82 | 0,405 | 4,91 | 0,302 |
| | 8 | 4,90 | 0,316 | 4,90 | 0,316 |
| | 9 | 4,73 | 0,647 | 5 | 0 |
| Competencias familiares | 1 | 4,82 | 0,603 | 4,90 | 0,316 |
| | 2 | 4,73 | 0,647 | 4,80 | 0,422 |
| | 3 | 4,82 | 0,603 | 4,70 | 0,949 |
| | 4 | 4,36 | 1,027 | 4,50 | 0,972 |
| | 5 | 4,55 | 0,820 | 5 | 0 |
| | 6 | 4,6 | 0,699 | 5 | 0 |
| | 7 | 4,7 | 0,675 | 4,67 | 0,707 |
| | 8 | 5 | 0 | 4,91 | 0,302 |
| | 9 | 4,73 | 0,647 | 4,64 | 0,674 |
| | 10 | 4,64 | 0,809 | 4,82 | 0,405 |
| | 11 | 4,91 | 0,302 | 4,73 | 0,467 |
| | 12 | 4,82 | 0,603 | 4,90 | 0,316 |
| Ayudar-estimular | 1 | 4,73 | 0,467 | 4,73 | 0,647 |
| | 2 | 4,64 | 0,924 | 4,91 | 0,302 |
| | 3 | 4,73 | 0,647 | 4,91 | 0,302 |
| | 4 | 4,82 | 0,603 | 4,64 | 0,809 |
| | 5 | 5 | 0 | 5 | 0 |
| | 6 | 4,82 | 0,603 | 4,91 | 0,302 |
| | 7 | 5 | 0 | 4,82 | 0,405 |
| Coordinación | 1 | 4,91 | 0,302 | 4,91 | 0,302 |
| | 2 | 4,91 | 0,302 | 4,91 | 0,302 |
| | 3 | 4,91 | 0,302 | 4,64 | 0,809 |

Ambas versiones del EIAT están constituidas por ítems cerrados, con 5 opciones de respuesta tipo Likert, y alguna pregunta abierta, todos los cuales se reparten en 4 dimensiones:

- acciones o actuaciones que se llevan a cabo para orientar a las familias (el cómo), con 8 ítems cerrados y un ítem abierto final, en los que se indaga sobre la manera en la que se dan las orientaciones o recomendaciones de actuaciones a realizar en casa (de forma oral, por escrito, con modelado o invitando a la imitación, con vídeos, en el domicilio o en el CDIAT, etc.);
- dificultades encontradas para que esas orientaciones sean efectivas, con 7 ítems cerrados y uno abierto, en las que se indaga si, a la hora de llevar a cabo las orientaciones facilitadas se observa falta de tiempo, cansancio del cuidador o del niño, falta de espacio físico en casa, problemas para saber cómo aplicarlas o

como integrarlas en las rutinas diarias, o falta de convencimiento por la familia de la importancia de seguirlas;

- características / talante del terapeuta que da las orientaciones, con 14 ítems cerrados, en los que se indaga sobre el trato dado por el profesional a la familia (respeto, clima de confianza, empatía, etc.), su preocupación por hacerse entender, responder dudas, tener tiempo y predisposición para dedicar a la familia, su flexibilidad para adaptar la intervención al niño y a la familia, etc.;
- acciones / actuaciones / orientaciones que llevan al crecimiento personal del cuidador / familia, con 12 ítems cerrados en la versión para los profesionales y 11 en la del cuidador principal, que indagan sobre si se dedica atención a ayudar a la familia a comprender el estado del niño, su posible evolución, sus pequeños avances, a tomar decisiones, a implicar a otros miembros de la familia, identificar apoyos, obtener recursos, facilitarles la creación de un entorno competente para el desarrollo del niño, etc.

El cuestionario preparado para los profesionales incluye dos niveles de respuesta a cada ítem: nivel de importancia otorgada al ítem y nivel de cumplimiento. En caso de utilización del instrumento con fines de investigación, ello permitirá valorar el grado de penetración de determinadas ideas de buenas prácticas en AT entre los profesionales, aunque estas puedan quedar coartadas por la falta de recursos u otros problemas organizativos.

Discusión

La revisión realizada por el grupo de expertos constituido al efecto ha permitido depurar de forma satisfactoria el instrumento diseñado. Aunque no ha cambiado prácticamente el número de ítems totales (solo a aumentado en uno en la versión del instrumento para cuidadores principales del niño y solo se ha reducido en un ítem la versión de los profesionales), si se han modificado las redacciones de prácticamente el 40% de los ítems. Además se han sido eliminados ítems y se han introducido otros nuevos. Pero sobre todo ha servido para delimitar con mayor exactitud las dimensiones en las que se reparten los ítems, las cuales han pasado de las 6 iniciales a 4 en la versión definitiva. Por todo ello valoramos como muy positiva la estrategia de valoración por expertos, cuando ésta se aplica acompañada de instrucciones precisas para que los expertos valoren los aspectos concretos para los que su opinión se entiende especialmente relevante. En este sentido, entendemos que es una estrategia más a tener en cuenta a la hora de elaborar un cuestionario y que se debe sumar a otras propuestas metodológicas igualmente necesarias (Casas-Anguita, Repullo-Labrador, y Donado-Campos, 2003).

El instrumento desarrollado cubre la necesidad de detectar los estilos de interacción que se están llevando a cabo en AT entre profesionales y familias, para que, ya sea a modo de autoevaluación profesional e individualizada, o dentro de estudios anónimos más globalizados, se puedan analizar fortalezas y debilidades y, a partir de ellas, y una vez contrastadas opiniones de profesionales y cuidadores principales, realizar las oportunas propuestas de mejora.

El siguiente paso para la mejora del cuestionario construido lo constituye su aplicación a modo de prueba piloto, que será llevada a cabo en varios Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana de la Región de Murcia.

Referencias

- De Linares, C. y Rodríguez, T. (2004). Base de la intervención familiar en Atención Temprana. En J. Pérez-López y A. Brito (Coords.), *Manual de Atención Temprana*. (pp. 233-251). Madrid: Pirámide.
- Díez, A. (2008). Evolución del proceso de Atención Temprana a partir de la triada profesional-familia-niño. *Revista Síndrome de Down*, 25, 46-55.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. y Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 370-378.
- Dunst, C. J. (2005). Mapping the adoption, application, and adherence to family support principles. *Practical Evaluation Reports*, 1(2), 1-7.
- Escorcía, C.T., Sánchez-López, C. y García Sánchez, F.A. (2012). Dimensiones a considerar para fomentar la adhesión a las recomendaciones logopédicas en Atención Temprana. En AELFA (Eds.). *Libro de Actas. XXVIII Congreso Internacional AELFA* (pp. 323-331). Madrid: Editorial Complutense.
- Escorcía, C.T., Orcajada, N., Sánchez-López, M.C. y García-Sánchez, F.A. (2012). Actions tu enhance the adhesion of families to recommendations from Early Intervention therapist (Actuaciones para fomentar la adhesión de las familias a las recomendaciones del terapeuta de Atención Temprana). Comunicación oral. 1st International Early Childhood Intervention Conference. EURLY AID Annual Conference 2012. Braga (Portugal), 13 y 14 de Septiembre.
- García-Sánchez, F.A. (2002). Reflexiones sobre el futuro de la Atención Temprana desde un Modelo Integral de Intervención. *Siglo Cero*, 32 (2), 5-14.

- Mendieta, P. (2005). Intervención familiar en atención temprana. En M.G. Millá y F. Mulas (Eds.), *Atención Temprana. Desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos e intervención* (pp. 789-803). Valencia: Promolibro.
- Perpiñán, S. (2009). *Atención Temprana y Familia. Como intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Narcea.
- Wilson, L. L., y Dunst, C. J. (2005). Checklist for assessing adherence to family-centered practices. *CASE tools*, 1-6.

Educar actitudes para la convivencia de género. Propuesta psicoeducativa desde la competencia lectora: Proyecto *¿Somos princesas?*

Santiago Yubero y Elisa Larrañaga
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

El proceso de socialización de género

La educación ha de estar comprometida con los procesos de desarrollo integral de la persona, el bienestar social y la calidad de vida para garantizar las libertades, los derechos y las responsabilidades de todas las personas. La sociedad contemporánea nos ha planteado nuevas realidades sociales, que son un continuo desafío para la educación (Caride, 2011). Se han generado nuevos espacios y se han modificado otros para incrementar las oportunidades educativas y sociales, que deben activar en mayor medida los procesos de inserción social. Como afirma Caride (2004, 82), es necesario "...promover una acción-intervención educativa que dé respuesta a necesidades y problemas que surgen de la convivencia social"; sin duda, ajustándose a la realidad sociocultural de cada momento. Y una de las realidades de nuestro entorno es la intervención para la igualdad de género. Además, todos los educadores tenemos responsabilidad en el desarrollo de programas educativos especializados dirigidos a potenciar la convivencia de género.

Desde los inicios de la historia es patente el dominio del hombre en las distintas sociedades. En la década de 1960 los cambios que sufrieron los patrones demográficos, económicos y sociales de los países occidentales favorecieron la aparición de movimientos que se centraban en aspectos ligados a la condición sociocultural de la mujer. Se ponía en cuestionamiento las instituciones sociales y los valores morales imperantes en ese momento, apoyándose en determinados estudios científicos que sugerían que la mayor parte de las diferencias entre el hombre y la mujer no son biológicas sino culturales. Se defendía, preferentemente, que las experiencias individuales de subordinación de la mujer no eran incidentes aislados debidos a diferencias particulares de personalidad, sino la expresión de una política social común. En España, las medidas para eliminar la discriminación de la mujer se iniciaron en 1978 con la promulgación de la Constitución, que en sus artículos 9.2, 14 y 15 reconoce expresamente la igualdad de derechos entre mujeres y hombres. Convirtiendo la discriminación de género en una cuestión política y social.

Cuando hablamos de género hacemos referencia a roles, funciones, actitudes, comportamientos, identidades, expectativas, etc., que las distintas sociedades adjudican a cada uno de los sexos y que los seres humanos aprendemos e interiorizamos. Además de este proceso de diferenciación de género, también tiene lugar un proceso de jerarquización, de forma que determinados roles, funciones y rasgos son socialmente valorados en función del género. Tradicionalmente, tanto las mujeres como los roles, rasgos y funciones que le son asignadas, están asociados, generalmente, con los puestos más bajos de esta jerarquía social. Esto se traduce en menores niveles de reconocimiento social, de poder, de libertad y de la capacidad para acceder a los recursos. Del mismo modo, del concepto de género se derivan las relaciones consideradas socialmente adecuadas entre hombres y mujeres.

El género, por tanto, tiene un marcado carácter social. Analizar el género como una construcción social implica entenderlo como el conjunto de normas sociales interiorizadas, que guían la conducta de hombres y mujeres, y que condicionan la percepción que ambos sexos hacen de la realidad y de sí mismos. Desde esta perspectiva, y sin negar la posible influencia que ejercen los factores biológicos sobre nuestros comportamientos, la cultura, la educación y las interacciones sociales se convierten en los pilares de la construcción del género. A su vez, el reconocimiento del carácter sociocultural implica una posibilidad cierta de la modificación de estas condiciones.

Las nuevas generaciones tienen a su alcance modificar el modelo tradicional, adoptando una posición crítica hacia los valores que configuran las identidades no igualitarias de hombres y mujeres. No es un proceso sencillo, ya que requiere ir en contra de los valores predominantes en la sociedad durante siglos. Esto exige cuestionar, en muchas ocasiones, los modelos y expectativas a los que los niños están expuestos con sus propias madres y padres, y de las generaciones anteriores. En vez de reproducir los esquemas emocionales y sociales de sus padres y/o sus abuelos, tienen que crear otros diferentes basados en la igualdad y en la convivencia. Por estos motivos se puede entender que aún perduren determinadas actitudes y comportamientos, que sirven de sustento para el mantenimiento de la desigualdad entre hombres y mujeres.

Es necesario modificar el modelo masculino hacia una masculinidad igualitaria, que no conlleve actitudes de desequilibrio de poder como una forma de mantener ciertos privilegios. Del mismo modo, se ha de intentar desarrollar un modelo femenino hacia una feminidad igualitaria, que no incluya la sumisión y la obediencia como patrones de relación.

La literatura como instrumento formativo

Cuando hablamos de lectura, no podemos hacerlo de una manera superficial, como mera transcripción de unos códigos escritos. La lectura se concibe como una actividad dinámica de interacción del sujeto con el texto, que supone la puesta en marcha de conocimientos previos. Estos actúan como marco referencial en el que se van a ir insertando los aprendizajes motivados por el texto. Pero debemos pensar que si la reflexión, el análisis, la empatía y la apropiación personal del texto no forman parte del proceso lector, este no alcanza su verdadero objetivo. Es por lo que resulta imposible hablar de lectura y de literatura sin considerarlas parte del desarrollo personal de los individuos. Los libros nos presentan otros escenarios, situaciones, contextos y personas que, en lo esencial, no difieren sensiblemente de nuestra propia realidad. Las obras literarias que plantean distintos conflictos sociales o culturales, permiten al lector entender que otros antes que ellos pasaron por situaciones similares, provocando una activación que puede ayudar a conocer, entender y/o sobrellevar los propios conflictos. En definitiva, la literatura nos puede ayudar a comprender mejor nuestra propia vida.

Hablar de lectura es hablar de multitud de variables que afectan al proceso de desarrollo de la persona. Estos factores se encuentran dentro del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, de la educación de las personas. Leer, sin duda, es vivir, pero también es aprender a vivir. Existe una estrecha relación entre lectura y socialización, no solo en el sentido de conocer y asimilar normas, creencias y valores establecidos en la comunidad, sino también en el sentido de dotar a la persona de elementos de comparación y análisis para desarrollar un espíritu crítico hacia la estructura de su propio contexto y de la sociedad.

En este contexto entendemos que los textos literarios no existen solo para aportar estética y belleza al mundo sino, también, para ampliar nuestro proceso formativo. Así se puede entender que la lectura facilite la visión integradora de la intervención psicosocial, insertándose perfectamente en la conceptualización actual de educar y educarse en sociedad. El valor pedagógico de la lectura está en las experiencias narradas, reales o ficticias, que nos abren expectativas de vida y nos pueden fortalecer personalmente ofreciéndonos posibilidades de aprendizaje social y de desarrollo personal. La lectura puede ofrecer tantos matices como lectores se enfrenten a ella. Como afirman Tizio y Nuñez (2009), la lectura supone un sujeto activo que establece el sentido y construye el mundo en el que este habita de forma personal. Porque la lectura, cuando es una tarea activa y comprensiva, moviliza al lector, le conmueve y despierta su cognición y sus emociones. Cuando un lector se introduce en un texto va construyendo un cuadro mental sobre la narración, llega a identificarse con los personajes y las situaciones, y queda inmerso emocionalmente con el texto. Los acontecimientos que transcurren en el relato, así como los personajes que cobran vida a través de las palabras, se convierten en experiencias vicarias que pueden tener influencia en la orientación de sus actitudes, comportamientos y en sus propios juicios morales.

El poder socializador de los relatos radica en su fuerza emotiva, en su capacidad para presentarnos, con el distanciamiento que permite la ficción, nuestros propios sentimientos, inquietudes y conflictos internos. La lectura nos ofrece la posibilidad de interpretar el mundo a través de las realidades que reflejan las historias. Los libros nos ofrecen material para la reflexión y el análisis, permitiendo que el lector se ejercite en la toma de decisiones y en la resolución de situaciones problemáticas (Yubero y Larrañaga, 2011). Los personajes pueden llegar a convertirse en modelos de estilos de vida, a partir del vínculo afectivo que se establece con la historia. Sin duda, la lectura es un instrumento privilegiado para la educación. En las estrategias de intervención a través de la lectura se utiliza el texto para conseguir un acercamiento a la realidad del lector. El objetivo es favorecer el diálogo entre el lector y el texto, razonando sobre los acontecimientos que les suceden a los personajes, relacionando las conductas reflejadas en los textos con sus propias experiencias y creencias (Yubero y Larrañaga, 2010). En este sentido, la intervención psicosocial puede utilizar la lectura como un instrumento pedagógico que, además de poseer un valor por sí misma, puede favorecer la socialización de valores para la convivencia.

Comprensión y competencia lectora

Para que la lectura llegue a aportarnos algo es imprescindible que trasapemos la tarea de descodificación y entremos en la construcción de los sentidos textuales. El lector tiene que ser capaz de apropiarse del texto y descubrir los significados que no están explícitos en él. Tiene que usar el texto como una oportunidad para el razonamiento emotivo, cultural y personal. Este proceso necesita la implicación activa del lector. Pérez-Tornero y Sanagustín

(2011) proponen una escala conceptual sobre los procesos de lectura, desde una lectura superficial a una lectura profunda o interpretativa, en la que el lector relaciona el texto con otros elementos significativos de su contexto, incluyendo los valores afectivos. Sipe (1998, 2002), a partir de tres variables: cómo se sitúan los lectores ante el texto, qué actividad realizan con el texto y qué uso realizan del texto, diferencia cinco categorías de comprensión lectora: analítica, intertextual, personal, transparente y performativa. En la *comprensión analítica*, el lector se sitúa dentro del texto, empleándolo simplemente como objeto de lectura y realiza su análisis: la situación, los personajes, la trama y el tema. Es un nivel de comprensión primaria que se queda en la analítica de los elementos narrativos tradicionales. En la *comprensión intertextual*, la posición del lector es intertextual y refleja la capacidad de relacionar la historia con otros textos y productos culturales (películas, anuncios...). Implica poder colocar el texto dentro del conjunto de la narración literaria. En la *comprensión personal*, el lector se sitúa desde el texto, personalizándolo y conectándolo con su vida. Consiste en hacer conexiones entre nuestra vida y las tramas y los personajes de la narración. Indica una doble vía, usar algo del texto para comprender nuestra vida y comprender nuestra vida empleando el texto. Son conexiones del texto a la vida y de la vida al texto. El aspecto de comprensión lectora que se subraya es la conciencia del lector sobre sus reacciones y sus sentimientos con los aspectos literarios. En la *comprensión transparente*, los lectores hacen inmersión en el texto fusionándose con él e identificándose dentro de la narrativa. Convirtiendo la historia en su propia identidad. Indica una implicación profunda en la historia; y en la *comprensión performativa*, el lector entra en el texto y lo manipula según sus propios intereses y necesidades. Se corresponden con intervenciones en las que el lector quiere dominar el texto y controlar la conversación con críticas directas y/o burlas del texto, manipulando para desviar la atención del tema narrativo.

En el contexto actual, el énfasis de la lectura recae en cómo aplicamos nuestras destrezas lectoras para manejar con éxito situaciones de nuestra vida. Se entiende por competencia lectora "la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e implicarse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad" (OECD, 2009, 23). Esto da lugar a la necesidad tener en cuenta el propósito de la lectura y el tipo de textos, entre otras variables. Los lectores activan diferentes metacogniciones, según la actividad que tengan que llevar a cabo y el tipo de texto, para seleccionar la información, interpretar el significado o activar su propia experiencia y el conocimiento que le aporta la lectura en su vida. La competencia lectora asume los procesos de lectura como medios para utilizar el lenguaje escrito en nuestra vida diaria.

Los apoyos antes de la lectura del texto ofrecen una oportunidad para mejorar la comprensión e incrementar las relaciones del texto con los conocimientos previos del lector, intentando que el lector se sienta motivado hacia la tarea (Barth, Catts y Anthony, 2009; Block, Whiteley, Parris, Reed y Cleveland, 2009; Kasten, Kristo y McClure, 2005). Karbalaei y Rajyashree (2010), afirman que el resumen favorece el desarrollo de estrategias de autorregulación que tienen un impacto positivo sobre la construcción del conocimiento y el aprendizaje a partir del texto. Llevando a una comprensión profunda del texto por la mejora de los procesos de la metacompreensión (Winne y Hadwin, 1998) y la unión con el conocimiento previo del lector (Wittrock y Alessandrini, 1990). Diversos autores han señalado que la estrategia de resumen consolida la comprensión al dirigir al lector hacia la idea principal más fácilmente (Dewitz, Jones y Leahy, 2009; Marzano, Pickering y Pollock, 2001; Presseley, 2000), siendo especialmente efectiva en los lectores con menores estrategias lectoras (Chambers, Almasi, Carter, Rintamaa y Madden, 2010).

Por otra parte, diversas investigaciones han encontrado que el diálogo entre los alumnos, el poder hablar entre ellos después de la lectura y comentar sus diferentes puntos de vista, incrementa el nivel de comprensión y el aprendizaje (Beck y McKeown, 2001; Kelley y Clausen-Grace, 2007).

Proyecto "¿Somos princesas?", una propuesta socioeducativa

Nuestro trabajo se inserta en una perspectiva psicosocial de la educación (Yubero, 2003), en el marco educativo del ocio y de la vida cotidiana (Caride, 2003; Caride, 2012) al servicio de la acción social. La contribución de la lectura a la construcción de uno mismo es una experiencia común que ha sido descrita por numerosos autores (Petit, 2008). Partiendo de estas perspectivas teóricas, hemos elaborado el material *¿Somos princesas?* (Yubero, Larrañaga y Sánchez, 2012). Un instrumento para desarrollar la lectura crítica desde las competencias lectoras. Se trata de un recurso para el aprendizaje de la convivencia entre hombres y mujeres, a partir de la formación literaria y con apoyos de la lectura. Como procedimiento para potenciar la interacción y la cooperación del lector con el texto, el resumen se ofrece desde la perspectiva de la protagonista; con ello, queremos poder establecer una relación personal más fuerte con la protagonista y potenciar la percepción del relato desde el punto de vista de la mujer.

¿Somos princesas? Antes, incluso, del nacimiento, el padre y la madre piensan en el bebé de manera distinta si es un varón o una mujer. Visualizan su futuro y hasta imaginan planes diferentes para él o ella. Desde las primeras

nociones de género los niños y las niñas comienzan a adquirir rasgos, características y comportamientos asociados con lo que su cultura considera propio de uno u otro sexo. Van elaborando su identidad de género conformando sus creencias sobre cómo es y debe ser cada uno de ellos.

No es extraño que, con todo el cariño del mundo, los padres llamen “princesas” a sus hijas y estas, al menos durante un tiempo, asuman roles y comportamientos relacionados con las princesas de los cuentos. Seguramente solo se trate de un juego afectivo, que nada tenga que ver con la adquisición de una serie de estereotipos tradicionales de género. Porque creerse una princesa no es malo, si en ello no se esconden estereotipos de género que discriminan a la mujer designándole roles y rasgos que no le permiten decidir por sí misma.

Con este material nos preguntamos qué significa ser mujer y para ello se seleccionan libros de calidad donde la protagonista es una mujer. Estas historias muestran cómo se enfrentan a las situaciones, cómo se resuelven los conflictos o cómo se vive el día a día de una mujer, dejando al descubierto algunos comportamientos que no favorecen la igualdad. A partir de fragmentos del contenido de los libros seleccionados y de algunas de sus imágenes, se quieren motivar actividades de reflexión sobre el significado de la igualdad.

Se han seleccionado cinco libros para cada nivel de lectura: primeros lectores, lectores intermedios y lectores avanzados.



Presentamos, como ejemplo, el material del libro *Las lavanderas locas*, del que hemos escaneado la página correspondiente para poder visualizar la estructura de la publicación.

Resumen: Somos siete amigas, que cada día cargábamos pesados cestos de ropa sucia para lavarla en el río. Nuestro trabajo consistía en coger la ropa sucia, sumergirla en el agua, enjabonarla, aclararla, exprimirla y, finalmente, extenderla sobre los arbustos para que se seque. No nos disgustaba ser lavanderas, pero a veces nos preguntamos si este trabajo lo podrían hacer también los hombres. Aunque nos consideraban las mejores lavanderas de la comarca, no éramos felices porque el dueño de la lavandería era un hombre malvado que nos obligaba a trabajar de sol a sol. Un día una de nosotras, Ernestina, ante el gran montón de ropa grasienta que el dueño de la lavandería nos hacía lavar cada día, nos animó a que nos negáramos a hacerlo y nos puséramos a bailar. El señor Aldo Avaro, nuestro jefe, pasó a reñirnos y nosotros le lanzamos el montón de ropa sucia encima. Después huimos. Atravesamos el mercado, tocamos las campanas de las iglesias y nos divertimos mucho. Empezamos a hacer fechorías y la gente de los poblados nos temía. Cuando nos veían gritaban: ¡Cuidado! ¡Las lavanderas locas vienen hacia aquí!

Fragmento 1: Había una vez siete lavanderas. Cada día bajaban al río con cestos llenos de ropa sucia. Sus nombres eran: Ana, Susana, Pili, Mili, Dora, Lora, y Ernestina, y todas eran muy buenas amigas. Cuando llegaban al río separaban las prendas y las sumergían en el agua. Las tallaban. Las enjabonaban. Las golpeaban contra las

piedras. Las aclaraban. Las exprimían. Y finalmente las extendían sobre los arbustos para secarlas. Eran las mejores lavanderas de la comarca, pero no eran felices. El dueño de la lavandería, el Señor Aldo Avaro, era un hombrecito malvado que las obligaba a trabajar de sol a sol.

Fragmento 2: Las lavanderas no volvieron a trabajar con el Señor Aldo Avaro. Se casaron con los leñadores. Ellos les construyeron hermosas cabañas de madera para vivir. La gente que pasaba por el bosque los encontraba lavando y cortando leña juntos, más felices que nunca.

Fragmento 1: Había una vez siete lavanderas. Cada día bajaban al río con cestos llenos de ropa sucia. Sus nombres eran: Ana, Susana, Pía, Mica, Lora, Lina y Encarnación, y todas eran muy buenas amigas. Cuando llegaban al río separaban las prendas y las sumergían en el agua. Las talaraban, las exprimaban. Las golpeaban contra las piedras. Las aclaraban. Las exprimían. Y finalmente las extendían sobre los arbustos para secarlas. Eran las mejores lavanderas de la comarca, pero no eran felices. El dueño de la lavandería, el Señor Aldo Avaro, era un hombrecito malvado que las obligaba a trabajar de sol a sol.

Fragmento 2: Las lavanderas no volvieron a trabajar con el Señor Aldo Avaro. Se casaron con los leñadores. Ellos les construyeron hermosas cabañas de madera para vivir. La gente que pasaba por el bosque los encontraba lavando y cortando leña juntos, más felices que nunca.

Resumen del argumento de la obra narrado en primera persona por su protagonista.

Fragmentos e imágenes del texto que describen de forma significativa al personaje, con el fin de sugerir al lector posibles actividades de análisis y debate.

Agradecimientos: Este trabajo se ha realizado dentro del Proyecto de Investigación I+D+i “Mejorar la comprensión lectora. Aspectos psicosociales en la construcción del lector” (Ref. PEII 10-0316-4147).

Referencias

- Barth, A. E., Catts, H. W. y Anthony, J. L. (2009). The component skills underlying reading fluency in adolescent readers: a latent variable analysis. *Read Writ*, 22, 567-590.
- Beck, L.L. y MacKeown, M.G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *Reading Teacher*, 55, 10-20.
- Block, C. C., Whiteley, C. S., Parris, S. R., Reed, K. L., Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101, 262-281.
- Caride, J.A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-52.
- Caride, J.A. (2004). ¿Qué añade lo ‘Social’ al sustantivo ‘Pedagogía’. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 55-85.
- Caride, J.A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història. Revista d’Historia de l’Educació*, 18, 37-59.
- Caride, J.A. (2012). Tiempos educativos, tiempos de ocio. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 7-16.
- Chambers, S., Almasi, J. F., Carter, J. C., Rintamaa, M. y Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology*, 102, 257-280.
- Dewitz, P., Jones, J. y Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 102-126.

- Karbalaei, A. y Rajyashree, K.S. (2010). The impact of summarization strategy training on university ESL learners' reading comprehension. *International Journal of Language Society and Culture*, 30, 41-53.
- Kasten, W. C., Kristo, J. V. y McClure, A. A. (2005). *Living literature. Using children's literature to support reading and language arts*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Kelley, M. J. y Clausen-Grace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent: From strategy instruction to student independence*. Newark, DE: International Reading Association.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. y Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Danvers: ASCD.
- OECD (2009). *Annual Report 2009*. Recuperado de <http://www.oecd.org/newsroom/43125523.pdf>
- Pérez-Tornero, J.M. y Sanagustín, P. (2011). De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC. *Lenguaje y Textos*, 34, 17-27.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3 (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sipe, L. (1998). The construction of literary understanding by first and second grades in response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 33(4), 376-378.
- Sipe, L. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
- Tizio, H. y Nuñez, V. (2009). La formación de lectores y los distintos soportes de la lectura. En S. Yubero, J.A. Caride y E. Larrañaga (Coords.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 381-385). Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM.
- Winne, P.H. y Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D.J. Hacker, J. Dunlosky y A.C. Graesser (Eds), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Hillsdale NJ: LEA.
- Witrock, M.C. y Alessandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27, 489-502.
- Yubero, S. (2003). ¿De qué hablamos cuando decimos educación? En S. Yubero, E. Larrañaga y J.F. Morales (Coords.), *La sociedad educadora* (pp. 9-15). Cuenca: Servicio Publicaciones UCLM.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2011). Cazando valores, valorando lectores. En, *Leer abre espacios para el diálogo* (pp. 145-150). México: Conaculta.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Sánchez, S. (2012). ¿Somos princesas? Mujeres en la literatura infantil y juvenil. Cuenca: Cepli/Instituto de la Mujer.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Estudio Descriptivo sobre el Conocimiento Metacognitivo en Comprensión Lectora

Olga Arias-Gundín y Raquel Fidalgo
Universidad de León (España)

En la actualidad en el proceso lector se identifican dos tipos de procesos interdependientes: los procesos involucrados en el reconocimiento de la palabra escrita, y los procesos implicados en alcanzar una comprensión lectora eficaz, denominándose a estos últimos, macroprocesos o procesos de alto nivel (Snowling y Hulme, 2005). Por lo tanto, para lograr desarrollar una competencia lectora óptima es imprescindible, además del dominio de las habilidades de reconocimiento de palabras o de la fluidez lectora, tener un dominio de carácter estratégico de los denominados procesos cognitivos de alto nivel, para de este modo poder alcanzar una interpretación y comprensión adecuada del texto (Snowling y Hulme, 2005). Asimismo, y desde una perspectiva cognitivista, pueden analizarse las actividades y procesos cognitivos que se activan y ponen en marcha cuando un lector lee e interpreta un texto (Coltheart, 2005; Kintsch y Rawson, 2005).

Para que el lector pueda en diferentes condiciones identificar, seleccionar y utilizar la estrategia más adecuada, es necesario tener en consideración que en el conocimiento de la lectura influyen, por una parte tanto el conocimiento de las estrategias como de los objetivos de la propia lectura, y por otra parte factores tales como qué estrategias de lectura aplicar, cómo aplicar de manera eficaz cada estrategia, cuándo aplicar cada estrategia y por qué hacerlo (Kozminsky y Kozminsky, 2001).

Cabe recordar que las estrategias han sido conceptualizadas como los instrumentos, recursos u acciones de carácter cognitivo que pueden ser intencionadamente seleccionados, adaptados y utilizados con objeto de llevar a cabo de forma exitosa tanto la comprensión lectora como cualquier proceso de aprendizaje (Kolic-Vehovec y Bajsanski, 2006). De este modo se han identificado dos tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas. Las primeras incluyen todas aquellas acciones que ayudan al lector a completar la comprensión lectora, mientras que las segundas aluden a aquellas acciones que el lector despliega, de forma consciente o inconsciente, para planificar, monitorizar y regular su rendimiento en la tarea (Botsas y Padeliadu, 2003).

Hasta el momento, y dada la importancia del tema, son muchos los estudios llevados a cabo sobre él, lo que ha permitido poner de manifiesto la relación existente entre el conocimiento metacognitivo y el rendimiento lector (Aksan y Kisac, 2009; de Corte, Verschaffel y de Ven, 2001; Johnston, Barnes y Desrochers, 2008; Mokhtari y Reichard, 2002). De este modo, puede afirmarse que los estudiantes con mayor habilidad metacognitiva resultaron ser lectores más competentes (Aksan y Kisac, 2009), o la comprensión lectora fue superior en aquellos estudiantes que establecían mejor el objetivo de su lectura (de Corte, Verschaffel y de Ven, 2001). Asimismo se ha podido comprobar que los dos planos que constituyen la metacognición, es decir, el conocimiento y la regulación, se desarrollan con el tiempo, pero el conocimiento lo hace de forma más rápida que la regulación (Kolic-Vehovec y Bajsanski, 2006; Schmitt y Sha, 2009) dado que los estudiantes desde edades tempranas manifiestan un conocimiento de las estrategias útiles de lectura bastante similar (Schmitt y Sha, 2009). Asimismo los estudios centrados en el conocimiento metacognitivo de la tarea de lectura, las correspondientes estrategias y las habilidades que requieren, han puesto de manifiesto que las dificultades que los estudiantes muestran están relacionadas de forma directa con la falta de conocimiento explícito sobre las necesidades cognitivas asociadas a la tarea de comprensión lectora (Eme, Puustinen y Coutelet, 2006).

El estudio que a continuación se presenta es de carácter descriptivo y está centrado en el conocimiento metacognitivo de la lectura comprensiva, estableciéndose como objetivo el siguiente: analizar las diferencias en el conocimiento metacognitivo de la comprensión lectora que tienen los estudiantes del último ciclo de educación primaria y del primer ciclo de educación secundaria obligatoria.

Método

Muestra

En este estudio participaron 509 estudiantes (255 chicos, 50,10% de la muestra; 254 chicas, 49,90% de la muestra), pertenecientes a cinco centros educativos de carácter público o concertado de León y su provincia. Todos ellos estaban matriculados en el último ciclo de Educación Primaria (5º curso, N = 117; 58 chicos y 59 chicas; o 6º curso, N = 134, 68 chicos y 66 chicas) o en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (curso 1º, N = 123,

64 chicos y 59 chicas, o 2º curso, N= 135, 70 chicos, 65 chicas). En la Tabla 1 se recoge de forma detallada su distribución por curso y por género.

Asimismo, fueron eliminados del estudio todos aquellos estudiantes que presentaban un diagnóstico oficial con algún tipo de Necesidad Educativa Especial, como: deficiencia psíquica, TDAH, etc., así como la presencia de un diagnóstico oficial de dificultades de aprendizaje, o problemas de dominio de la lengua, o de escolarización.

Tabla 1. Distribución de la Muestra en Función del Género y Curso

| | 5ºEP | 6ºEP | 1ºESO | 2ºESO | Total género |
|--------------|------------|------------|------------|------------|--------------|
| Hombres | 58 | 68 | 64 | 65 | 255 |
| Mujeres | 59 | 66 | 59 | 70 | 254 |
| Total Curso | 117 | 134 | 123 | 135 | 509 |
| Edad mín-máx | 10-11 años | 11-12 años | 12-13 años | 13-14 años | |

Diseño

Para este estudio de carácter descriptivo se utilizó un diseño transversal con cuatro cohoretas, correspondiendo cada una de ellas a los cursos objeto de estudio, es decir, 5º y 6º de Educación Primaria, y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Materiales

El conocimiento metacognitivo que los estudiantes tenían sobre la lectura se evaluó mediante un cuestionario que contenía seis preguntas de respuesta abierta, las cuales valoraban el conocimiento que los estudiantes tenían en relación tanto con las habilidades necesarias para llevar a cabo una correcta lectura comprensiva, como con los objetivos que establecían en función del tipo de lectura que iban a efectuar y las diferentes estrategias que utilizaban para comprender un texto.

Fue necesario elaborar un sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyente para analizar y categorizar todas las respuestas obtenidas; este sistema de categorías se centró tanto en el nivel de lectura, como en el conocimiento estratégico de la misma, su auto-regulación y otras variables moderadoras de la comprensión lectora como la motivación, la práctica, etc. Este sistema resultante está constituido por un total de 18 categorías agrupadas en 3 grandes módulos: procesamiento de la información, conocimiento estratégico y auto-regulado, y otros aspectos que influyen directamente en la comprensión lectora.

El primer módulo comprende las categorías relacionadas con el procesamiento de la información: *i) decodificación* que hace referencia a todos los aspectos de la mecánica y fluidez lectora; *ii) léxico o semántico* que incluye los aspectos del significado a nivel de palabra; *iii) proposicional* que recoge las referencias al significado de determinadas partes del texto; *iv) textual* hace referencia al significado o estructura global del texto; y *v) situacional* alude a la integración del texto en el conocimiento de la persona o en su futura aplicación en otros contextos.

En el segundo módulo se incluyen las categorías relacionadas con el conocimiento estratégico y auto-regulado: *i) conocimiento estratégico* cuando se hace referencia a la utilización de estrategias para comprender como subrayar, resumir, esquematizar, tomar notas, hacer varias lecturas, utilizar imágenes para recordar, etc.; y *ii) monitorización* en la que se incluyen las referencias al control y supervisión durante la lectura, así como a la detección de dificultades en la comprensión durante la misma y a los procesos o estrategias que se utilizan para solucionar dichas dificultades.

En el tercer, y último, módulo se recogen todas las categorías relacionadas con otros aspectos que influyen directamente en la comprensión lectora: *i) motivacionales* aludiendo tanto al interés o desinterés por la lectura, como a la motivación intrínseca o extrínseca por leer, y a la anticipación de metas de logro orientadas a la tarea o al yo; *ii) conocimientos previos* haciendo referencia al dominio previo de los conocimientos relacionados con la temáticas del texto o con la tipología textual; *iii) los objetivos del lector (o la falta de ellos)* incluyendo en esta categoría el conocimiento que el estudiante tiene sobre los diferentes propósitos o metas con las que se puede plantear la lectura (o la falta de dicho conocimiento); *iv) eficiencia* recogiendo la valoración sobre el grado de dificultad que supone la comprensión lectora para la persona; *v) práctica* alude al propio ejercicio que se realiza de la lectura; *vi) auto-eficacia* hace referencia a la percepción del grado de competencia en relación a la lectura, a su proceso o al resultado final; *vii) habilidad* incluye las respuestas que hacen referencia a los rasgos o características personales del lector como la atención, el razonamiento, la inteligencia, etc.; *viii) valoración del texto* recogiendo las apreciaciones realizadas sobre la tarea de lectura o sobre los textos; *ix) valoración del contexto* en la que se hace referencia al ambiente físico y material que rodea a la tarea de lectura; y por último *x) incategorizable*, en esta categoría se incluyen todas las respuestas inespecíficas, sin conexión con la pregunta formulada o son tan generales que no pueden ser interpretadas.

Procedimiento

El conocimiento metacognitivo que los estudiantes tenían sobre la lectura comprensiva se evaluó mediante el cuestionario descrito anteriormente, el cual fue administrado a todo el grupo clase con anterioridad a que realizaran la tarea de lectura y resumen de un texto propuesto.

Seguidamente, dos evaluadores analizaron y categorizaron las respuestas obtenidas aplicando el sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyente descrito previamente, logrando nivel de acuerdo alto para todas las categorías. Tras la informatización de los resultados se llevó a cabo el tratamiento estadístico de los mismos.

Resultados

Los datos se analizaron mediante un análisis multivariado de la varianza, MANOVA. En función del objetivo del presente trabajo, se tomó como variable independiente el curso en que los estudiantes estaban escolarizados, mientras que como variables dependientes se consideraron todas las categorías en las que se clasificaron las respuestas dadas por los estudiantes. En la tabla 2 se recogen tanto la media como la desviación típica de todas las categorías analizadas para cada uno de los cursos.

Se han constatado diferencias estadísticamente significativas cuando se analiza el conocimiento metacognitivo de los estudiantes en función del curso [$\lambda = .861$ $F(3,507) = 1.564$, $p < .009$.]; más concretamente estas diferencias significativas se han hallado a nivel de decodificación $F(3,507) = 6.433$, $p < .001$, a nivel semántico $F(3,507) = 3.155$, $p < .025$, y cuando el lector no tiene un objetivo claro de lectura $F(3,507) = 4.650$, $p < .003$.

En los contrastes *post hoc* mediante la prueba de Bonferroni se constataron diferencias a nivel de decodificación entre los estudiantes de quinto curso ($M_5 = .1238$) respecto al resto de los cursos estudiados $M_6 = .0904$, $p < .007$, $M_1 = .0762$, $p < .001$, $M_2 = .0759$, $p < .001$. A nivel semántico sólo se observaron diferencias significativas entre los estudiantes del primer curso de educación secundaria ($M_1 = .1137$) y los estudiantes de educación primaria: quinto $M_5 = .0982$, $p < .005$ y sexto $M_6 = .1022$, $p < .029$. En la categoría de no establecer objetivos de lectura, los estudiantes de educación primaria muestran diferencias respecto a los estudiantes de educación secundaria; concretamente los estudiantes de quinto ($M_5 = .0033$) respecto a primero $M_1 = .0000$, $p < .013$ y segundo $M_2 = .0002$, $p < .019$, y los estudiantes de sexto ($M_6 = .0038$) respecto a los de primero $M_1 = .0000$, $p < .004$ y segundo $M_2 = .0002$, $p < .006$.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las categorías analizadas, del conocimiento metacognitivo en comprensión lectora, para cada uno de los cursos

| Categorías | 5º EP (N=117) | | 6º EP (N=134) | | 1º ESO (N=123) | | 2º ESO (N=135) | |
|---------------------------|------------------|-------|------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Nivel de decodificación | .1238 | .1156 | .0904 | .0962 | .0762 | .0899 | .0759 | .0880 |
| Nivel léxico o sintáctico | .0288 | .0510 | .0208 | .0402 | .0302 | .0532 | .0251 | .0413 |
| Nivel semántico | .0982 | .0411 | .1022 | .0473 | .1137 | .0404 | .1081 | .0397 |
| Nivel situacional | .0232 | .0469 | .0263 | .0455 | .0201 | .0432 | .0218 | .0396 |
| Conocimiento estratégico | .1436 | .0979 | .1514 | .0962 | .1424 | .0916 | .1481 | .0871 |
| Auto-regulación | .0773 | .0883 | .0793 | .0860 | .0938 | .0895 | .0955 | .0906 |
| Motivación | .0557 | .0731 | .0712 | .0777 | .0611 | .0679 | .0787 | .0745 |
| Conocimientos previos | .0048 | .0175 | .0019 | .0094 | .0041 | .0159 | .0056 | .0182 |
| Objetivos del lector | .1086 | .0699 | .1106 | .0623 | .1086 | .0522 | .1044 | .0536 |
| No objetivos del lector | .0033 | .0128 | .0038 | .0164 | .0000 | .0000 | .0002 | .0029 |
| Eficacia | .0026 | .0119 | .0023 | .0094 | .0041 | .0124 | .0034 | .0124 |
| Práctica | .0695 | .0814 | .0813 | .0829 | .0732 | .0796 | .0705 | .0728 |
| Autoeficacia | .0026 | .0119 | .0023 | .0094 | .0041 | .0124 | .0034 | .0124 |
| Habilidad | .1078 | .0780 | .1043 | .0734 | .1118 | .0786 | .1131 | .0815 |
| Valor de texto | .0150 | .0449 | .0123 | .0346 | .0186 | .0366 | .0142 | .0299 |
| Valor del contexto | .0043 | .0222 | .0073 | .0255 | .0059 | .0254 | .0027 | .0105 |
| Incategorizable | .0301 | .0469 | .0263 | .0446 | .0179 | .0365 | .0226 | .0417 |

Aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en otras categorías, es importante resaltar varios aspectos: en primer lugar que el conocimiento y el papel asignado a la auto-regulación se va incrementando progresivamente al mismo tiempo que el curso de escolarización de los estudiantes; por otro lado, también es

importante destacar las altas puntuaciones obtenidas en todos los cursos tanto para el conocimiento estratégico como para el establecimiento de objetivos de lectura; y por último, es destacable la falta de importancia que los estudiantes de todos los cursos han concedido a los conocimientos previos.

Discusión y conclusiones

La comprensión lectora es una tarea muy compleja que depende de muchos procesos de carácter tanto cognitivo como estratégico, unos automatizados y otros conscientes (Cain, Oakhill y Bryan, 2004). Asimismo este tipo de lectura requiere una constante monitorización y regulación en base a los objetivos establecidos por el lector, determinando esto el uso de las estrategias (Alexander y Jetton, 2000); por consiguiente, una lectura eficaz requiere de un control persistente, lo cual permite al lector modificar el procesamiento deficitario en alguno de los niveles, así pues resulta imprescindible que sea el propio lector el encargado de auto-regular el nivel de comprensión que logra en cada momento en función de sus objetivos (Vieiro y Gómez, 2004).

Los resultados obtenidos en este estudio muestran mejoras en el desarrollo del conocimiento metacognitivo de la comprensión lectora durante la educación obligatoria, más concretamente en el último ciclo de educación primaria y el primero de la educación secundaria obligatoria. Los resultados indican que se produce un punto de inflexión en el cambio de etapa escolar, dado que se han encontrado importantes diferencias entre los alumnos de educación primaria y los de educación secundaria, e incluso a nivel de decodificación entre los estudiantes de quinto curso respecto al resto de cursos, pero no se han identificado diferencias entre los estudiantes de educación secundaria.

El efecto del desarrollo en el nivel de decodificación es inverso al efecto producido en el nivel semántico, es decir, la referencia explícita a los conocimientos de decodificación disminuye al mismo tiempo que aumentan las referencias al conocimiento semántico. Esta misma tendencia se observa en la falta de referencia que los estudiantes hacen del propósito de su lectura, que disminuye hasta desaparecer en el primer grado.

Agradecimientos: Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas del Ministerio de Ciencia e Innovación dentro de la convocatoria del 2010 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, a través del Proyecto de Investigación con referencia EDU2010-18219 concedido a la Dra. R. Fidalgo.

Referencias

- Aksan, N. y Kisac, B. (2009). A descriptive study: reading comprehension and cognitive awareness skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 834-837.
- Alexander, P. A. y Jetton, T. L. (2000). Learning from text: a multidimensional and developmental perspective. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr, *Handbook of reading research* (pp. 285-310). Mahwah, NJ: LEA.
- Botsas, G. y Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495.
- Cain, K., Oakhill, J. y Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: current prediction by working memory, verbal ability and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: the dual-route approach. En M. Snowling, & C. Hulme, *The science of reading. A handbook* (págs. 6-23). Oxford: Blackwell Publishing.
- de Corte, E., Verschaffel, L. y De Ven, V. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: a design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 53-59.
- Eme, E., Puustinen, M. y Coutelet, B. (2006). Individual and developmental differences in reading monitoring: when and how children evaluate their comprehension? *European Journal of Psychology of Education*, 21 (1), 91-115.
- Johnston, A., Barnes, M. y Desrochers, A. (2008). Reading comprehension: developmental processes, individual differences, and interventions. *Canadian Psychology*, 49 (2), 125-132.
- Kintsch, W. y Rawson, K. (2005). Comprehension. En M. Snowling, & C. Hulme, *The science of reading: handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell Publishing.
- Kolic-Vehovec, S. y Bajsanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 439-451.
- Kozminsky, E. y Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24 (2), 187-204.
- Mokhtari, K. y Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of*

Educational Psychology, 94 (2), 249-259.

Schmitt, M.C. y Sha, S. (2009). The developmental nature of meta-cognition and the relationship between knowledge and control over time. *Journal Research in Reading*, 32 (2), 254-271.

Snowling, M. y Hulme, C. (2005). *The science of reading. A handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.

Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). Los procesos cognitivos de la lectura. En P. Vieiro, & I. Gómez, *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales* (pp. 22-75). Madrid: Pearson.

El papel de la memoria operativa en la comprensión lectora de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje

Patricia García y Olga Arias-Gundín
Universidad de León (España)

La comprensión lectora se puede definir como la habilidad para extraer las ideas de un texto escrito. La lectura no debe limitarse a la mera interpretación de los signos escritos, sino que ha de profundizar en la comprensión de la intención e ideas del texto. Por tanto, supone una interpretación significativa y personal por parte del lector. En dicha interpretación intervienen tanto el tipo texto, su nivel de abstracción, su extensión, su forma y contenido, como el lector, sus ideas y conocimientos previos (Condemarín y Alliende, 1997). Es decir, que la lectura no sólo depende de una correcta decodificación y conocimiento del vocabulario, sino también de la capacidad del lector de retener un mensaje en la memoria a corto plazo y procesarlo. El lector, según va leyendo va extrayendo significados y reelaborando el texto para encontrarle sentido (Fraga de Barrena, 2003). Por tanto, el proceso de comprensión depende en gran medida de factores relativos al lector, es decir, inherentes al sujeto. En el presente se aborda uno de esos factores, la memoria operativa.

Son muchas y muy variadas las investigaciones que han estudiado el papel de la memoria operativa en el proceso de comprensión lectora (Cain, 2006; Carretti et al., 2008; Gutiérrez et al., 2002; Miller y Keenan, 2009; Nation et al., 1999; Spooner et al., 2006; Swanson, 1999; Swanson y O'Connor, 2009).

La memoria operativa hace referencia a la capacidad de procesamiento y almacenamiento de información que nos permite realizar cualquier tarea cognitiva compleja como la lectura, pues es esa recogida de información la que nos permite construir los significados. En este sentido, la memoria operativa es fundamental durante la lectura de un texto, ya que debemos extraer las relaciones semánticas y sintácticas que se establecen entre las palabras y recordar el sentido de las frases que vamos leyendo para poder asociarlas y comprender el significado global de la lectura. La memoria operativa cumple tres funciones fundamentales en la lectura: 1) como almacén donde se han de recoger esas palabras y frases para comprenderlas después, 2) como punto de conexión para construir el significado, 3) y como fuente de recursos cognitivos para realizar la tarea compleja de comprensión (García Madruga y Fernández Corte, 2008). Por tanto, si entendemos la memoria operativa según sus funciones, se concibe como un sistema encargado de *mantener* y *manipular* la información que se va necesitando en la realización de tareas cognitivas complejas, tales como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión (Gutiérrez et al., 2002). Por su parte, la comprensión lectora, como hemos visto, supone la construcción del significado global de un texto, lo que conlleva el manejo, por parte del sujeto, de recursos de almacenamiento y de procesamiento de la memoria operativa.

Por tanto, la importancia de la memoria operativa en la comprensión lectora parece evidente, sin embargo, aún no se han clarificado las complejas relaciones que se atribuyen respecto a una mala o buena comprensión. Diversos estudios han tratado de dar respuesta comparando las habilidades de memoria operativa en niños con una comprensión adecuada a su edad y niños con un nivel en comprensión inferior (Cain, 2006; Cutting et al., 2009; Leong et al., 2007; Miller y Keenan, 2009; Nation et al., 1999; Ransby y Swanson, 2003; Spooner et al., 2006; Swanson, 1999; Wise et al., 2010). Las causas de las dificultades específicas en comprensión lectora todavía no se han definido, pues son muchas y diversas, ya que en el proceso influyen factores personales. Sin embargo, las limitaciones en las habilidades en memoria operativa suponen un impedimento en los procesos de comprensión en los lectores noveles. La memoria operativa no es una causa de una mala lectura, pero sí un impedimento (Nation et al., 1999). A grandes rasgos, se puede decir que los lectores que tienen un bajo nivel en comprensión lectora o que están aprendiendo a leer, leen el texto letra a letra, y palabra por palabra hasta llegar a su significado, es decir, siguen una serie de pasos que implican habilidades, sobre todo, de decodificación. El lector experto, por su parte, tiene acceso directo al significado de la información, pues reconoce palabras de manera global, lo que le permite realizar una lectura inferencial del texto. Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012), indican que los estudiantes expertos en comprensión lectora suelen usar de manera flexible estrategias de comprensión, mientras que los lectores noveles tienen dificultades para activar los conocimientos previos y realizar inferencias, factores relacionados con la memoria operativa. Desde esta perspectiva, el proceso lector se identifica con la utilización de estrategias, ya que el lector debe utilizar conceptos a medida que avanza la lectura del texto (Neira, 2000). En esta habilidad para utilizar dichos recursos influye un componente relacionado con la amplitud de memoria (Neira, 2000) y por tanto con las

características individuales de cada sujeto (García Madruga y Fernández Corte, 2008), y otro componente estratégico con el que el lector asigne más relevancia a uno u otro contenido del texto (Neira, 2000).

En esta línea, como señala Swanson (1999), el mal funcionamiento de los componentes de la memoria operativa, parece explicar una parte significativa de las dificultades de aprendizaje y de comprensión lectora. De hecho, en su estudio, los niños con dificultades de aprendizaje obtenían peores puntuaciones que los lectores normales en medidas de bucle fonológico, memoria a largo plazo y procesamiento ejecutivo.

Por eso, cuando un niño presenta un bajo nivel de capacidad de procesamiento y almacenamiento de la información, la probabilidad de presentar dificultades en la lectura es mayor. Los estudios revisados han mostrado que una pobre memoria operativa es una característica bastante común en niños con trastornos y dificultades en la comprensión lectora, y este déficit en comprensión puede derivar en problemas en el rendimiento académico, pues la lectura es una de las principales herramientas para adquirir nuevos conocimientos. Por tanto, si sabemos que los déficits en la memoria operativa son un impedimento en el proceso lector, se hace necesario trabajar sobre dicho componente para tratar de compensar las dificultades lectoras asociadas a una baja capacidad de memoria. El entrenamiento en el uso de estrategias será una de las principales vías para mejorar esta capacidad. Asimismo, se ha demostrado que diferentes tipos de ejercicios que involucran la memoria operativa tienen efectos de transferencia, es decir, efectos en otras tareas que no han sido entrenadas. Después del entrenamiento de la memoria operativa se han visto mejoras, como la capacidad de resolución de problemas y la habilidad matemática (Dahlin, 2011).

La revisión que se presenta a continuación tiene por objeto analizar los trabajos que han estudiado la relación entre memoria operativa y comprensión lectora, tanto en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en comprensión lectora. Para ello se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de los estudios publicados en los últimos 13 años en revistas científicas internacionales de prestigio, realizando su búsqueda a través de bases de datos internacionales.

Memoria operativa y comprensión lectora: diseño de estudios

Todos los artículos seleccionados tienen un carácter descriptivo, pues se centran en describir las medidas obtenidas por los participantes en diferentes variables, como son la memoria operativa y el rendimiento lector, entre otras.

La mayoría de los artículos revisados comparan las habilidades en los distintos componentes de la memoria entre dos o más grupos de estudiantes, por lo general uno de los grupos formados por lectores expertos y el otro por lectores noveles o con dificultades (Cain, 2006; Miller y Keenan, 2009; Nation et al., 1999); en esta línea, alguno de estos estudios distinguen entre subtipos de dificultades. Así, Wise et al. (2010), compararon en su estudio alumnos con dificultades en decodificación y en comprensión con alumnos con dificultades sólo en comprensión, mientras que Cutting et al. (2009) compararon alumnos con dificultad global en lectura, con dificultades específicas y con un desarrollo típico. Asimismo entre los artículos analizados también destacan aquellos que utilizan diseños de edad y de nivel entre alumnos con y sin dificultades lectoras (Leong et al., 2007; Ransby y Swanson, 2003; Swanson, 1999).

Por último, otro grupo de estudios se centra en analizar las habilidades de un grupo concreto de alumnos, bien con dificultades lectoras (Savage, 2006), bien sin ellas (Georgiou et al., 2009; Spooner et al., 2006); analizando en su mayoría dichas capacidades en memoria en un momento concreto, pero también se han encontrado algunos estudios de carácter longitudinal (Speece y Ritchey, 2005; Speece et al., 2010; Tressoldi et al., 2001).

Por otro lado, las muestras que constituyen los estudios analizados son variadas y van desde alumnos que cursan los primeros cursos de educación primaria (Spooner et al., 2006; Tressoldi et al., 2001; Wise et al., 2010), hasta la adolescencia (Savage, 2006) e incluso adultos jóvenes (Ransby y Swanson, 2003). En general el grueso de los participantes se encuentra en torno a los 10 años, es decir, nos situamos básicamente en estudiantes que pertenecen al segundo ciclo de educación primaria.

Respecto al tamaño de las muestras utilizadas, la media se sitúa en unos 50 participantes, si bien encontramos también algunos estudios con muestras superiores, como los de Speece et al. (2010), Spooner et al. (2006) y Wise et al. (2010).

A excepción del estudio de Ransby y Swanson (2003), cuyos participantes habían sido diagnosticados de dislexia en la infancia, y del trabajo de Tressoldi et al. (2001) cuyos participantes se caracterizaban por haber sido diagnosticados previamente mediante el manual DSM-IV; el resto de las investigaciones realizaron ellos mismos el diagnóstico de los alumnos con dificultades de aprendizaje en la habilidad lectora tomando en consideración aspectos como: el nivel de comprensión lectora (Cain, 2006; Cutting et al., 2009; Nation et al., 1999; Spooner, 2006; Swanson, 1999; Wise et al. 2010), inteligencia (Swanson, 1999) y vocabulario (Cain, 2006; Miller y Keenan, 2009; Swanson, 1999).

Memoria operativa y comprensión lectora: variables analizadas

En general, los estudios analizados se centran en investigar y analizar la relación de determinadas variables en el proceso de comprensión lectora. Una de las principales variables analizadas y en la que nos centraremos principalmente es la memoria operativa. De esta manera, diversos estudios han investigado las habilidades de la memoria operativa en niños con dificultades en la lectura, para ver cómo esas habilidades de memoria influyen en la construcción del significado del texto y por tanto en la comprensión (Leong, 2007; Miller & Keenan, 2009; Nation et al., 1999).

En este sentido, otros estudios se centran en analizar la relación de la memoria operativa con otros aspectos relacionados de forma directa con la lectura como es la fluidez lectora; entre éstos destacan los trabajos realizados por Wise et al. (2010), o Speece et al. (2010), y también el de Tressoldi et al. (2001), aunque en este caso analiza la fluidez en niños con dislexia. Cutting et al. (2009), por su parte, examina el papel de la fluidez, pero tiene en cuenta las diferencias entre fluidez aislada y contextual, y cómo éstas influyen en el sistema ejecutivo de la memoria. Respecto a este factor de fluidez, la lectura automatizada también ha sido objetos de estudio en los trabajos realizados por Georgiou et al. (2009), o Speece et al. (2010).

Asimismo han sido varios los estudios que han tenido como objetivo explorar la contribución de los sistemas de memoria operativa, el sistema ejecutivo y el bucle fonológico, al rendimiento lector (Swanson, 1999; Savage, 2006; Spooner et al. 2006; Tressoldi et al., 2001).

Además de la fluidez y estos dos principales componentes de la memoria, también es importante analizar otros aspectos que influyen en la memoria y por tanto en la comprensión, como pueden ser las habilidades lingüísticas y más concretamente los déficits semánticos. Trabajos como el de Cain (2006,) tienen por objeto determinar si dichos déficits semánticos influyen en la memoria a corto plazo. Asimismo, algunos artículos también evaluaron aspectos relativos a la memoria a largo plazo, con tareas de aspectos semánticos, ortográficos y léxicos (Swanson, 1999).

Además de esta variable de memoria operativa, que es en la que nos hemos centrado, algunos de los trabajos revisados analizan otros factores que inciden en el proceso de construcción de significados, como pueden ser el vocabulario y los conocimientos previos del lector (Ransby y Swanson, 2003), aspectos que el lector ha de activar a la hora de comprender un texto. Uno de los componentes más analizado en relación al vocabulario, es el vocabulario receptivo (Cutting et al., 2009; Ransby y Swanson, 2003; Wise et al., 2010); no obstante se evalúan otros aspectos relacionados como son la identificación de palabras aisladas (Nation et al., 1999; Tressoldi et al., 2001), o con el lenguaje oral (Speece et al., 2010).

Otro factor ampliamente estudiado hace referencia a la capacidad cognitiva de cada niño, para ser relacionada con la capacidad de memoria, y por tanto, determinar su posible relación con las dificultades lectoras (Ransby y Swanson, 2003). Igualmente, también fue objeto de estudio el componente de atención, utilizando tareas de reconocimiento y lectura de pseudopabras (Georgiou et al., 2009), aunque cabe destacar que la atención ha sido un aspecto poco analizado en los estudios revisados.

En su mayoría, las pruebas utilizadas para medir todos estos aspectos son pruebas estandarizadas, utilizando diversas pruebas según midieran uno u otro componente de la memoria. Así, para evaluar el sistema ejecutivo se utilizaron técnicas diversas como jerarquías proposicionales (Miller y Keenan, 2009), o tareas de oraciones y recuento en el texto (Swanson, 1999). Entre las pruebas estandarizadas están la Tower of London (TOL) y el laberinto perceptual Mazes (Cutting et al., 2009). Por su parte para el bucle fonológico, una de las pruebas más usadas es la Prueba Integral de Procesos Fonológicos (CTOPP) (Georgiou et al., 2009, Speece et al., 2010). Además, se utilizaron otras pruebas como la batería de Buck (Ransby & Swanson, 2003), el Vernon Graded Spelling, (Savage, 2006), o la prueba de decodificación de TOWRE (Wise et al., 2010).

En este sentido, cabe destacar que en los estudios revisados es escasa la evaluación del otro componente de la memoria operativa, la agenda viso-espacial. En el proceso de lectura este componente parece esencial si tenemos en cuenta que es el encargado de almacenar y mantener información visual y espacial, ya que en el proceso lector este tipo de información juega un papel fundamental.

Memoria operativa y comprensión lectora: resultados

En el momento de leer no sólo se procesa la información sino que también intervienen los procesos comunicativos. En los diferentes estudios revisados se encontraron diversos factores que influyen en la memoria operativa y por tanto en la comprensión lectora. Dichos factores se pueden agrupar en dos grandes grupos, por un lado habilidades de reconocimiento de las palabras, y por otro lado los conocimientos previos y la integración de los significados.

En cuanto a las habilidades de reconocimiento de palabras, son varios los trabajos que han investigado sobre ello. Nation et al. (1999) realizaron un estudio que reveló la influencia de diversos factores: as *variables fonológicas* y el léxico influyen de forma directa en la comprensión. Su estudio arrojó, para el grupo de lectores noveles, peores resultados en relación al recuerdo de palabras abstractas, lo que permitió llegar a la conclusión de que para que se produzca una correcta comprensión lectora, es necesario un mínimo nivel de *reconocimiento de palabras*. Asimismo, Ransby y Swanson (2003) realizaron un estudio para comprobar esa capacidad de memoria en adultos que en la infancia habían sido diagnosticados con dislexia. Los resultados mostraron que conservan cierto grado de dificultad en los procesos relativos a las habilidades de reconocimiento de palabras, como por ejemplo el procesamiento fonológico. En esta línea, otros estudios mostraron que los lectores con dificultades tienen problemas con la decodificación y con la lectura de pseudopalabras (Savage, 2006; Wise et al., 2010), así como con la *fluidez y lectura automatizada* (Tressoldi et al., 2001; Speece et al., 2010; Wise et al, 2010), de manera que resultados bajos en dichos aspectos pueden ser indicadores de factores de riesgo en la comprensión lectora.

No obstante, la varianza de estos factores no explica los déficits en comprensión lectora, pues una vez que se perfecciona la decodificación el nivel de comprensión lectora debería ser igual que la comprensión oral (Georgiou et al., 2009).

Pero para que el proceso de comprensión tenga cabida es necesario realizar conexiones entre los significados. Algunos estudios han demostrado que los lectores pobres tienen dificultades en el establecimiento de una estructura coherente causal entre las ideas del texto y en la integración de nueva información para establecer la coherencia global (Cain, 2006), habilidades necesarias para la comprensión y que dependen de la memoria de trabajo. Es decir, que los conocimientos previos constituyen un elemento clave en el proceso. Otros autores también han investigado sobre el papel de los *conocimientos previos*, concluyendo (Miller y Keenan, 2009) en su estudio que los lectores con dificultades a nivel de decodificación no construyen conexiones suficientes en los significados. Leong et al. (2007), en esta línea, también encontraron déficits en la integración del significado global del texto y su conexión con los conocimientos previos. Para que esa conexión e integración se produzca es necesario tener la capacidad de organizar la información recibida, y ahí es donde la *función ejecutiva* juega un papel fundamental, aunque más en las diferencias individuales que entre grupos de distinta capacidad (Cutting et al., 2009; Swanson, 1999). Además, en relación a los conocimientos previos son fundamentales las habilidades de memoria a largo plazo (Swanson, 1999). Por tanto, se puede mejorar la comprensión lectora mediante la creación de una base de conocimiento (Miller y Keenan, 2009), o mediante tareas de manipulación y adición de la nueva información, para fortalecer así la construcción de significados, y por tanto, la memoria (Leong et al., 2007).

Si los déficits en habilidades de reconocimiento de palabras o de construcción de significados no explican las dificultades en lectura, ¿qué otros factores son determinantes en el proceso? Cain (2006), en su investigación, realizó varios experimentos para comparar las habilidades de los lectores expertos y noveles, y concluyó que ambos poseían niveles similares en cuanto al almacenamiento y recuperación de la información, pero el grupo de lectores noveles era más propenso a recordar información no relevante, de lo que se deduce que la capacidad para seleccionar la información, también juega un papel fundamental.

Discusión y conclusión

Las investigaciones que comparan las habilidades de memoria entre lectores con bajo nivel y lectores con un nivel de lectura normal, pueden aportar claridad a la relación entre memoria de trabajo y comprensión lectora (Carretti, 2008), aunque también se han de tener en cuenta las diferencias individuales, ya que la capacidad de memoria operativa varía en las diferentes personas y, por tanto, en las competencias en comprensión lectora. En los estudios revisados, aunque se estudian factores diversos de la memoria que pueden influir en la comprensión, se encuentra como denominador común el análisis de aspectos relacionados con el reconocimiento de palabras y con la integración de de la nueva información. Sin embargo, ni uno ni otro aspecto explican por sí solos las dificultades en lectura, por lo que se puede concluir que son diversos los factores que influyen en el proceso, aunque la baja capacidad en aspectos concernientes a habilidades de memoria parece ser uno de los factores más determinantes.

En los trabajos revisados, una característica bastante común y que podríamos considerar como una limitación es lo reducido de las muestras, pues la mayoría de los estudios tiene una media de unos 50 participantes. Además, respecto a las edades de los participantes, situados en su mayoría en torno a los 10/11 años, también sería relevante realizar investigaciones con muestras de edades inferiores, que estén aprendiendo a leer, para así analizar las capacidades y habilidades concretas que se van requiriendo durante la adquisición del proceso lector. Asimismo, estudios con muestras de edades superiores podrían clarificar cuáles son las capacidades más relevantes en el

proceso, pues ya han desarrollado habilidades y estrategias para el reconocimiento de palabras, y sus conocimientos previos son mayores.

Por otra parte, señalar que como se ha puesto de manifiesto, además de la memoria, otros factores influyen en el proceso, como pueden ser la atención o la capacidad cognitiva, aspectos poco investigados en los estudios revisados y que pueden influir bien en la memoria, y por tanto en la comprensión, o bien directamente en el proceso de comprensión.

En cualquier caso, ninguno de estos factores analizados es determinante, pues cada alumno tiene unas características que lo definen. Por eso, es fundamental tener en cuenta el carácter individualizado de la enseñanza, y utilizar un método de lectura individualizado que integre aspectos como hablar, escribir, leer, escuchar... (Thames et al., 2008). En este sentido, es importante proporcionar a los estudiantes estrategias que ayuden a la comprensión lectora. Vaughn y Edmonds (2006), proponen una estrategia que combine conocimientos previos, identificación de conceptos y de la idea principal del texto, ayudándose de organizadores gráficos. El papel del profesor es fundamental pues será el encargado de proporcionar las estrategias e instruir a los niños.

Nota. Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas del Ministerio de Ciencia e Innovación dentro de la convocatoria del 2010 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, a través del Proyecto de Investigación con referencia EDU2010-18219 concedido a la Dra. R. Fidalgo.

Agradecimientos: Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas del Ministerio de Ciencia e Innovación dentro de la convocatoria del 2010 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, a través del Proyecto de Investigación con referencia EDU2010-18219 concedido a la Dra. R. Fidalgo.

Referencias

- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Psychology Press*, 14 (5), 553-569. DOI: 10.1080/09658210600624481
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C. y De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 246-251.
- Condemarín, M. y Alliende, F. (1997). *De la asignatura del Castellano al Área del Lenguaje*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A. S., Levine, T. M. y Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Ann. of Dyslexia*, 59, 34-54. DOI: 10.1007/s11881-009-0022-0
- Dahlin, K. I. E. (2011). Effects of working memory training on reading in children with special needs. *Reading and Writing*, 24 (4), 479-491.
- Fraca de Barrena, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula: Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas: Editorial CEC.
- García Madruga, J. A. y Fernández Corte, M. T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*, 39(1), 133.
- Georgiou, G. K., Das, J. P. y Hayward, D. (2008). Revisiting the "Simple View of Reading" in a Group of Children With Poor Reading Comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (1), 76-84. DOI: 10.1177/0022219408326210
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 183-202.
- Gutiérrez, F., García Madruga, J. A., Elosúa, R., Luque, J. L. y Gárate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Acción psicológica*, 1, 45-68.
- Leong, C. K., Hau, K. T., Tse, S. K. y , Loh, K. Y. (2007). Component skills of text comprehension in less competent Chinese comprehenders. *The International Dyslexia Association*, 57, 75-97. DOI: 10.1007/s11881-007-0004-z
- Miller, A. C. y Keenan, J. M. (2009). How word decoding skill impacts text memory: The centrality deficit and how domain knowledge can compensate. *The International Dyslexia Association*, 59, 99-113. DOI: 10.1007/s11881-009-0025-x
- Nation, K., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. A. y Snowling, M. J. (1999). Working Memory Deficits in Poor Comprehenders Reflect Underlying Language Impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 139-

158.

- Neira Cousillas, M. (2000). Papel de la memoria operativa en el proceso lector: adquisición de la lectura y comprensión lectora. *V Congreso galego-portugués de psicopedagogía, Actas de comunicaciones*, 4 (6), 751-756.
- Ransby, M. J. y Swanson, H. L. (2003). Reading Comprehension Skills of Young Adults with Childhood Diagnoses of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (6), 538-555.
- Savage, R. (2006). Reading Comprehension Is Not Always the Product of Nonsense Word Decoding and Linguistic Comprehension: Evidence From Teenagers Who Are Extremely Poor Readers. *Scientific Studies of Reading*, 10 (2), 143-164.
- Speece, D. L., Ritchey, K. D., Silverman, R., Schatschneider, C., Walker, C. Y. y Andrusik, K. N. (2010). Identifying Children in Middle Childhood Who Are at Risk for Reading Problems. *School Psychology Review*, 39 (2), 258-276.
- Spooner, A. L. R., Gathercole, S. E. y Baddeley, A. D. (2006). Does weak reading comprehension reflect an integration deficit? *Journal of Research in Reading*, 29 (2), 173-193. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2006.00284.x
- Swanson, H. L. (1999). Reading Comprehension and Working Memory in Learning-Disabled Readers: Is the Phonological Loop More Important Than the Executive System? *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 1-31.
- Thames, D. G., Reeves, C., Kazelskis, R. y York, K. (2008). Reading comprehension: effects of individualized, integrated language arts as a reading approach with struggling readers. *Reading Psychology*, 29, 86-115. DOI: 10.1080/02702710701853625
- Tressoldi, P. E., Stella, G. y Faggella, M. (2001). The Development of Reading Speed in Italians with Dyslexia: A Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (5), 414-417.
- Vaughn, S. y Edmonds, M. (2006). Reading Comprehension for Older Readers. *Intervention in School and Clinic*, 41 (3), 131-137.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W. y Wolf, M. (2007). The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Skills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093-1109. DOI: 1092-4388/07/5004-1093.

Evaluación de aptitudes musicales e intelectuales en escolares de la Región de Murcia: diferencias según el nivel de atención

Francisco Rafael Lázaro Tortosa, Claudia Sánchez Velasco, M^a Cristina Sánchez López
y María Marco Arenas
Universidad de Murcia (España)

Revisando investigaciones y la historia de la música como tal, nos planteamos si realmente, se le ha dado y se le está dando al desarrollo de las aptitudes musicales la importancia que merece. En la sociedad actual, existen indicadores que advierten de la escasa consideración que se está teniendo de la música, ya que a pesar de conocer sus beneficios en el desarrollo humano, no ha logrado una posición adecuada dentro del currículum.

Hodges (1999) considera la música como un aspecto fundamental de la condición humana, es decir, forma parte del ser humano y es un rasgo universal de humanidad.

Con la implantación de la LOE se regularizan las enseñanzas musicales en todos los niveles educativos, incluyendo la música dentro del currículum de la Educación obligatoria. Pero será sobre todo con la implantación y concreción en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, a través del cual la música quedará enmarcada en nuestro currículum, dentro del área de Educación Artística, como un elemento muy importante que ayuda a la formación integral de nuestro alumnado.

Según Gardner (1993), la relación directa e indirecta de la música con otras capacidades humanas está acreditada y es sumamente significativa. En la teoría de las inteligencias múltiples Gardner (1983) expone que las personas poseen al menos ocho inteligencias o habilidades mentales relativamente independientes, que actúan de forma global y conjunta, siendo todas igual de importantes, que son: Inteligencia Lingüística, Inteligencia Lógico-Matemática, Inteligencia Espacial, Inteligencia Corporal, Inteligencia Interpersonal, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Naturista e Inteligencia Musical. Estas diferentes inteligencias representan diferentes formas de aprender y de representar la comprensión, el conocimiento, y que se manifiestan en destrezas y habilidades diferenciadas, donde define la inteligencia musical como, la capacidad y sensibilidad para producir y pensar en términos de ritmos, tonos o timbres de los sonidos.

Siguiendo esta línea, muchos compositores, entre los que se encuentra Sessions (1971), han resaltado los lazos que existen entre la música y la inteligencia cinestésico corporal. Hemos de destacar la conexión entre la interpretación musical y la vida sentimental de las personas. La música puede servir como una forma de captar sentimientos, el conocimiento acerca de los sentimientos, o el conocimiento acerca de las formas del sentimiento, comunicándolos del intérprete o el creador al oyente atento.

Por otro lado las relaciones entre la música y las matemáticas se reflexionaban ya desde los descubrimientos clásicos de Pitágoras. Para apreciar la operación de los ritmos en la obra musical, es necesario que el individuo posea cierta competencia numérica básica.

Rauscher, Shaw, Levine, Wright, Dennis y Newcomb (1997) evidencian la relación existente entre la formación musical y un mayor cociente intelectual. Lázaro, Sánchez-Velasco, Gómez y Sánchez-López (2012) señalan la relación entre Memoria, ritmo, tiempo y cociente intelectual. En relación a la atención Martín, León del Barco y Vicente (2007) comprobaron que la atención es un factor sumamente influyente en las aptitudes musicales.

Como hemos podido observar y como afirma Gardner (1993) *“El mejor camino para empezar a comprender la mente humana consiste en examinar sus distintas estructuras, sus inteligencias individuales, para que, al postre, sepamos también cómo vincular tales inteligencias y aprovecharlas con propósitos constructivos”*.

Con todo lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que la educación musical estimula todas las facultades del ser humano: la abstracción, razonamiento lógico y matemático, imaginación, memoria, orden, creatividad, comunicación y perfeccionamiento de los sentidos, entre otras. La música y otras áreas artísticas permiten desarrollar múltiples formas de pensamiento y de aprendizaje. La educación musical ayuda al desarrollo de capacidades intelectuales como afectivas del ser humano, y por ello la escuela debe asumir el reto de integrar la educación musical en el currículum, dando a conocer el valor de la música no solo a los alumnos, sino también a los educadores, padres y autoridades educativas, permitiendo un adecuado desarrollo, ya que la música incide en el desarrollo de capacidades físicas y psíquicas, enriqueciendo al ser humano. Así pues, la finalidad de nuestra investigación es analizar las aptitudes musicales e intelectuales de los estudiantes en función del nivel de atención que manifiestan.

Método

Participantes

El Proyecto se ha realizado con alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria, es decir alumnos de quinto y sexto nivel, cuyas edades oscilan entre los diez y trece años. La muestra se ha recogido en un total de 14 centros educativos, y está formada por 932 estudiantes, 488 chicas y 444 chicos.

Instrumentos

Para la evaluación del área cognitiva se ha utilizado la Batería de Aptitudes diferenciales y Generales, BADyG-E₃ (Yuste, Martínez y Galvez, 1998). El objetivo de ésta batería es ofrecer información sobre cinco factores intelectuales, inteligencia general, razonamiento lógico, factor verbal, factor numérico y factor espacial. Además, también nos permite obtener el cociente intelectual.

En la evaluación de las aptitudes musicales, se aplicó el tests de aptitudes musicales de Seashore (Seashore, Lewis y Saetveit, 2008). El test ofrece medidas separadas en seis aspectos: tono, intensidad, ritmo, sentido del tiempo, timbre y memoria tonal.

La atención se valoró con el Test de Percepción de diferencias o Caras 8 (Thurstone, 1941 y Yela, 1956). Mide las aptitudes perceptivas y atencionales.

Resultados

Aptitudes intelectuales según nivel de atención

En la tabla 1 se observan las puntuaciones medias de las aptitudes intelectuales según el nivel de atención de los estudiantes evaluados. Los sujetos con nivel de atención 1 son aquellos que alcanzan puntuaciones igual o inferior a 36 y los de nivel 2 los que se sitúan por encima de la puntuación 36. La máxima puntuación que se puede alcanzar es 60.

Tabla 1. Aptitudes intelectuales en función del nivel de atención

| | Nivel de Atención | N | Media | DT |
|-------------------------------|-------------------|-----|--------|--------|
| Inteligencia general | 1 | 502 | 75,18 | 26,014 |
| | 2 | 429 | 102,98 | 29,594 |
| Razonamiento Lógico | 1 | 502 | 40,59 | 15,669 |
| | 2 | 429 | 55,34 | 16,423 |
| Analogías verbales | 1 | 502 | 13,25 | 8,161 |
| | 2 | 429 | 19,11 | 9,176 |
| Series numéricas | 1 | 502 | 15,92 | 8,013 |
| | 2 | 429 | 20,55 | 8,733 |
| Matrices lógicas | 1 | 502 | 13,53 | 6,517 |
| | 2 | 429 | 18,66 | 7,945 |
| Completar oraciones | 1 | 502 | 14,27 | 7,010 |
| | 2 | 429 | 19,24 | 8,637 |
| Problemas numéricas | 1 | 502 | 9,35 | 7,329 |
| | 2 | 429 | 14,75 | 10,437 |
| Encajar figuras | 1 | 502 | 12,51 | 6,481 |
| | 2 | 429 | 16,68 | 6,776 |
| Memoria de relato oral | 1 | 502 | 15,25 | 8,165 |
| | 2 | 429 | 19,40 | 7,597 |
| Memoria visual ortográfica | 1 | 502 | 18,17 | 7,679 |
| | 2 | 429 | 22,90 | 7,810 |
| Discriminación de diferencias | 1 | 502 | 19,94 | 5,013 |
| | 2 | 429 | 24,09 | 4,537 |

En la tabla 2 se presentan los resultados alcanzados con la prueba T. Se asumen varianzas homogéneas en todas las variables excepto en discriminación de diferencias, problemas numéricos e inteligencia general. Los resultados nos llevan a rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias en todas las variables analizadas. Por tanto, según los resultados obtenidos, existen diferencias estadísticamente significativas en las aptitudes intelectuales de los estudiantes según su nivel de atención. Son los estudiantes con nivel de atención 2 los que obtienen puntuaciones superiores.

Tabla 2. Prueba T aptitudes intelectuales según nivel de atención

| Variables dependientes | T | gl | P |
|-------------------------------|---------|-----|-------|
| Inteligencia general | -15,107 | 929 | 0,000 |
| Razonamiento Lógico | -14,003 | 929 | 0,000 |
| Analogías Verbales | -10,310 | 929 | 0,000 |
| Series Numéricas | -8,423 | 929 | 0,000 |
| Matrices Lógicas | -10,807 | 929 | 0,000 |
| Completar Oraciones | -9,540 | 929 | 0,000 |
| Problemas Numéricos | -8,986 | 929 | 0,000 |
| Encajar Figuras | -9,581 | 929 | 0,000 |
| Memoria de Relato Oral | -7,984 | 929 | 0,000 |
| Memoria Visual Ortográfica | -9,292 | 929 | 0,000 |
| Discriminación de Diferencias | -13,249 | 929 | 0,000 |

Aptitudes musicales según nivel de atención

En la tabla 3 aparece la media y desviación típica de las aptitudes musicales valoradas en función del nivel de atención de los estudiantes.

Tabla 3. Aptitudes musicales en función del nivel de atención

| Variables dependientes | Nivel de atención | N | Media | DT |
|------------------------|-------------------|-----|-------|-------|
| Tono | 1 | 502 | 25,66 | 6,817 |
| | 2 | 429 | 28,86 | 8,042 |
| Intensidad | 1 | 502 | 30,59 | 7,271 |
| | 2 | 429 | 33,46 | 6,618 |
| Ritmo | 1 | 502 | 22,19 | 4,728 |
| | 2 | 429 | 24,29 | 4,116 |
| Tiempo | 1 | 502 | 31,19 | 6,592 |
| | 2 | 429 | 34,37 | 5,871 |
| Memoria | 1 | 502 | 14,35 | 5,902 |
| | 2 | 429 | 18,56 | 5,720 |
| Timbre | 1 | 502 | 26,96 | 4,837 |
| | 2 | 429 | 28,34 | 4,913 |

Tras aplicar la prueba T para el contraste de dos medias independientes, los resultados indican existen diferencias estadísticamente significativas en todas las variables medidas. Los alumnos/as con mayor nivel de atención manifiestan mayores puntuaciones en las aptitudes musicales. No se asumen varianzas homogéneas en la variable tiempo y ritmo

Tabla 4. Prueba T aptitudes musicales según nivel de la atención

| Variables dependientes | T | gl | P |
|------------------------|---------|-----|-------|
| Tono | -6,490 | 929 | 0,000 |
| Intensidad | -6,302 | 929 | 0,000 |
| Ritmo | -7,254 | 929 | 0,000 |
| Tiempo | -7,787 | 929 | 0,000 |
| Memoria | -11,018 | 929 | 0,000 |
| Timbre | -4,329 | 929 | 0,000 |

Conclusiones

De los resultados obtenidos en nuestra investigación se deriva que son los estudiantes que manifiestan mayor nivel de atención, los que alcanzan puntuaciones superiores en las aptitudes musicales y cognitivas evaluadas. Es decir, los alumnos/as con mayor razonamiento abstracto, lógico, verbal, numérico, y memoria son los que tienen mayor habilidad para percibir rápida y correctamente semejanzas y diferencias en patrones de estimulación parcialmente ordenados. Del mismo modo, los estudiantes con mayor capacidad para discriminar los elementos musicales (tono, intensidad, ritmo, tiempo, timbre y memoria musical) son los que presentan un nivel de atención superior.

De nuestro estudio se deriva la importancia que desempeña la atención en el desarrollo de aptitudes intelectuales y musicales. En el aprendizaje en general y respecto a algunos en particular los recursos atencionales son decisivos, suponen el mecanismo básico para la recepción de estímulos internos y externos. Son la ventana con la que nos percibimos a nosotros y al mundo. Ser capaz de manejar un número amplio de estímulos, orientar nuestra selección de en la percepción ante distractores, así como permanecer de manera persistente ante la ocurrencia de estímulos puede ser decisivo en el aprendizaje efectivo.

Referencias

- Gardner, H. (1983). *Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Hodges, D.A. (1999). Human Musicality: En D.A. Hodges (Ed.), *Handbook of Music Psychology* (pp. 29-68). San Antonio: IMR Press.
- Lázaro F., Sánchez-Velasco C., Gómez L. y Sánchez-López C. (2012). Memoria, ritmo, tiempo y cociente intelectual. *Experiencias de investigación en Educación Infantil y Educación Primaria*, 47-54.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación, 106 Boletín Oficial del Estado I. Disposiciones generales (2006).
- Martín E., León B. y Vicente F. (2007). Mejora de las aptitudes musicales mediante una intervención en atención auditiva e interior. *Revista Galego- Portuguesa de Psicología e Educacion*, 14(1), 95-105.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, 293 Boletín Oficial del Estado I. Disposiciones generales (2007).
- Seashore, C.E., Lewis D. y Seatveit J.G. (2008). *Test de aptitudes musicales de Seashore*. Madrid: TEA Ediciones.
- Thurstone L. L. y Yela M. (TEA) (2009). *Test de percepción de diferencias o Caras*. Madrid: TEA Ediciones S. A.
- Vera Tejeiro, A. (1987). Aspectos diferenciales en la aptitud musical. *Revista en Educación*, 284, 309-315.
- Yuste, C., Martínez R. y Galve J.L. (1998). *Batería de Aptitudes diferenciales y Generales, BADyG- E₃*. Madrid: CEPE.

CREATIVITY: Un taller para alumnos de primaria y secundaria con altas capacidades

Damián López Rodríguez, Raquel Gómez Masera y Carolina Soubrier Vázquez
Universidad de Huelva (España)

La atención a la diversidad en alumnos de Altas Capacidades es un tema relativamente nuevo que se ha ido concretando en los últimos años, ya que tradicionalmente, aunque se tomaban algunas medidas particulares en función de la disponibilidad y el buen quehacer del docente o centro concreto, no existía un plan u organización que legislara ni la detección ni la actuación con este tipo de alumnos, con la excepción de herramientas contempladas por la ley, como la promoción de curso, que servirán de estímulo para los alumnos y de solución para las familias. De hecho, la mayoría de las que tenían hijos con de estas circunstancias y cualidades, se limitaban a realizar, con recursos propios, un enriquecimiento curricular exterior al ritmo escolar (Conservatorio, escuela de idiomas, ajedrez etc.), quedando de esta forma, incompleta la respuesta a las necesidades reales de estos alumnos.

Las primeras medidas tomadas por la administración autonómica datan de la circular publicada a 22 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa (DGPIE) en la que se recogían las funciones de los orientadores con formación específica en altas capacidades, pero no sería hasta 2011 (Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, publicado en el BOJA 17-10-2011) cuando se elabora un plan de actuación propiamente dicho que quedaría concretado con la publicación (11 de septiembre de 2012), por parte de la Junta de Andalucía y a través de la (DGPIE) de unas instrucciones por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Este plan tiene una vigencia entre 2011 y 2013, a priori con el fin de evaluar, modificar y mejorar el planteamiento inicial.

Con este planteamiento, los centros públicos y concertados deben seguir de forma sistemática una serie de pasos para la detección de los alumnos de altas capacidades que puedan estar escolarizados en ellos. En un primer lugar se realiza una sencilla prueba de screening que es cumplimentada tanto por el tutor como por la familia y que se le pasa a todos los alumnos de primero, tanto de educación primaria como secundaria con el fin de descartar a aquellos alumnos que no reúnen el perfil. Esta prueba ha de pasarse en los primeros meses del curso con el fin de seguir avanzando de la forma más eficaz posible. Una vez revisados los resultados del mismo por parte del equipo de orientación, ya sea propio del centro o externo él, se procede a evaluar en profundidad a los alumnos que en un primer momento parecen presentar indicios de sobredotación o de algún tipo de talento. Esta segunda fase de pruebas permite, a través de evaluaciones de inteligencia, creatividad, etc., ir descartando o afianzando las sospechas iniciales con respecto a los estudiantes.

Una vez verificado el diagnóstico, con aquellos que están dentro de los parámetros establecidos para las altas capacidades, se procede a hacer una diferenciación entre los propios alumnos en tres subgrupos, lo cual pretende ser más específico y personalizados en la respuesta que el centro aporte al alumno y a las familias. Estos subgrupos son:

| | |
|----------------------------------|--|
| Sobredotación Intelectual | Son aquellos alumnos cuyas capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales están por encima del percentil 75 y poseen una alta creatividad también valorada con un percentil superior a 75. |
| Talento simple | Son aquellos que presenta un percentil superior a 95 pero sólo en un ámbito concreto (creatividad, lógica, razonamiento verbal, etc.). |
| Talento Complejo | Es cuando existe en un sujeto una combinación de tres o más capacidades que superan el percentil 80 como una buena gestión de la memoria, del razonamiento matemático y de la capacidad académica. |

A raíz de todo este proceso y de la cada vez más clara presencia de estos alumnos en los centros, se han empezado a desarrollar proyectos específicos de trabajo que complementen el enriquecimiento curricular o mejoren la respuesta educativa de la flexibilización. En el caso que aquí nos compete, el proyecto Creativity, nace de forma práctica en el curso 2011-12 como una inquietud de la institución a la que el colegio pertenece de ofertar herramientas de trabajo que incentive y motive a los alumnos de altas capacidades del centro. Evidentemente, toda la

legislación que surge alrededor de este tema, hace que el proceso de innovación en el colegio sea mucho más eficaz, y porque o decirlo, oportuno.

Objetivos

En un primer momento, desde el equipo de orientación se realiza un análisis de del perfil de los alumnos, lo cual unido a los intereses y las necesidades que ellos mismos y sus padres plantearon en unas reuniones previas dieron como resultado la concreción de los siguientes objetivos:

- El Proyecto debía ser un espacio de encuentro en el que compartir con alumnos que viven circunstancias similares el cómo ellos llevan la promoción de curso, los enriquecimientos curriculares, etc.
- Ofertar actividades que no sólo respondan a sus intereses sino que permitan despertar otros nuevos y que acaparen ámbitos como la ciencia, el arte, la literatura, la informática, etc.
- Trabajar las habilidades sociales para mejorar la relación con sus congéneres.
- Despertar la curiosidad por lo nuevo y desconocido.
- Trabajar las frustraciones, enseñarles a fracasar y a superarlo con la naturalidad que requiere su edad, para así bajar el nivel de autoexigencia que en algunos casos estaba muy presente.

Metodología

El proyecto nace, en una primera fase que se ejecuta en el curso 2011-12, como un taller semanal de una hora de duración y dentro de la jornada escolar, en el que los alumnos, por etapas (primaria por un lado y secundaria por otro) y junto con el profesor de Pedagogía Terapéutica (PT), en coordinación con el equipo de orientación del centro, desarrollan actividades organizadas por focos de interés, especialmente en el terreno de las matemáticas, la creación musical y artística, el desarrollo lógico y la experimentación científica. La variedad y la complejidad de las mismas es progresiva dado que el grupo de trabajo comprende alumnos de diversos cursos, edades y por tanto niveles de competencia curricular, pero esto, aún pareciendo una dificultad, se ha convertido en un elemento de enriquecimiento del grupo de trabajo, ya que frente a la competencia académica de algunos, se ha visto la frescura y las capacidades de resolución ejecución de otros. Además, se han trabajado las habilidades sociales, la relación con los congéneres y sobre todo el trabajo grupal con un grupo heterogéneo, lo cual ha sido también beneficioso.

En una segunda fase de desarrollo del mismo, que es donde se encuentra en la actualidad, se han realizado una serie de modificaciones y ampliaciones al proyecto, que vienen como consecuencia de una evaluación realizada al final del primer curso y que dieron una serie de pistas de aquello que necesitaba mejora o de aquellos elementos que podían mejorar la respuesta dada a los estudiantes.

En un primer lugar se observó que algunas de las sesiones se hacían cada vez más complejas e iban exigiendo especialización del docente a la que el profesor de pedagogía terapéutica (PT) no podía dar respuesta debido a que su formación era la específica de su disciplina y por tanto la dimensión científica o artística quedaba con cierta inconsistencia, especialmente en secundaria. Ante esto se recurrió a dos estrategias: por un lado se buscó asesoramiento para las sesiones en los profesionales del centro, para que pudiesen ser más interesantes y rigurosas, y en un segundo lugar, se introdujeron las “sesiones magistrales”, es decir, experiencias puntuales (dos al trimestre se unas dos horas de duración) donde un especialista (Profesor del propio centro) imparte una clase eminentemente práctica sobre la disciplina en la que está formado. Concretamente para este momento las sesiones realizadas han sido de Introducción a la música y creatividad musical, laboratorio de biología (Cultivos bacterianos) y Matemáticas divertidas. Y están programadas las de informática, introducción a la tecnología y literatura creativa. La respuesta inicial de los docentes implicados fue de sorpresa y cierta duda, especialmente en el caso de las sesiones en primaria, ya que al ser profesores de secundaria y bachillerato nunca habían trabajado con este rango de edad, pero la realización de las mismas han revitalizado el interés de los alumnos por el proyecto y a animado los docentes a ofrecerse para futuras sesiones.

En segundo lugar se vio la necesidad de trabajar tanto la competitividad como las frustraciones, que aunque se había trabajado de forma puntual en el curso anterior, requería un poco más de constancia. Para ello se recurrió a combinar diferentes materiales tanto de programas sobre habilidades sociales, como otros que ayudaban a rebajar la autoexigencia, la frustración y la autoestima. Esta dimensión del programa, se organizaba temporalmente en pequeños momentos dentro de las propias sesiones ordinarias, trabajándolo con dinámicas, fichas y juegos. El resultado está siendo positivo en general, aunque para los alumnos es menos atractivo que otros elementos del mismo.

En tercer y último lugar, se valoró la necesidad de encontrar un elemento que permitiese extrapolar la experiencia más allá de las cuatro paredes del aula, y no sólo por darle difusión, sino porque los chicos viesan que su trabajo era meritorio de interés por parte de sus padres en primer lugar y por parte de todo aquel que se acercase a conocer la experiencia de trabajo, para ello se pensó que la herramienta más útil podría ser un blog público. Éste, nació en enero de 2013 tras numerosas sesiones de organización y maquetación del mismo, quedando organizado en un primer momento por cuatro secciones que posteriormente se ampliaron a nueve, entre las que se incluyen una sección explicativa del porqué del blog, así como dos sobre las sesiones que se realizan, una desarrollada por los alumnos y otra por los docentes, galería de fotos, noticias, recursos sobre altas capacidades, etc... No obstante, para que el blog funcione ha sido necesario concienciar mucho a los alumnos de que al menos cada dos semanas tenían que generarse nuevas entradas, solo así seguirá desarrollándose y siendo una especie de ser vivo y a la vez memoria del proyecto.

A modo de conclusión, comentar que existen numerosas ideas de cara al siguiente curso que permitirán seguir desarrollando el proyecto, especialmente en la dirección de la implicación de los padres dentro del mecanismo de Creativity.

Referentes legales

Circular de 22 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se da difusión a la incorporación de los orientadores y orientadoras especialistas en altas capacidades intelectuales en la estructura de los Equipos de Orientación Educativa Especializados y se informa acerca de las funciones específicas de estos profesionales.

Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013 (BOJA 17-10-2011).

Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad, de 11 de septiembre de 2012, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

Relatividad del aprendizaje que muestran los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura

Francisca Angélica Monroy García
Universidad de Extremadura (España)

El sistema educativo superior ha sufrido grandes cambios en estos últimos años, debido a la implantación del Plan de Bolonia. De Vicente (2000) considera que los maestros deben de alcanzar una serie de conocimientos, destrezas, habilidades y competencias, dentro de un sistema bien estructurado en valores y rutinas establecidas junto con un mayor poder institucional. Sin embargo Gallego (2003) señala que los futuros profesionales de la educación deben disponer de conocimiento, contenido, práctica y didáctica. Deben ser personas autónomas, disponer de herramientas de reflexión y colaboración, superar falsos prejuicios, ajustándose a los diferentes contextos en los que tenga que desarrollar su trabajo.

Para Cuadrado y Fernández (2010) los futuros docentes deben alcanzar una serie de competencias que les permitan analizar las situaciones y precisar tareas, así como, la toma de decisión de una perspectiva ética, social y humana para llevarlas a la práctica y valorar el efecto que produce en el aprendizaje de los alumnos. Como se puede observar estos tres autores coinciden en señalar que los deben adquirir a lo largo de su formación una serie de habilidades, conocimientos, competencias, etc.: que son necesarias para su desarrollo profesional. La entrada en vigor del Plan de Bolonia ha presentado algunas variaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, introduciendo nuevas propuestas más flexibles y menos rígidas si se comparan con el método tradicional de enseñanza. El fin que se persigue es conseguir que los contenidos de cada materia se establezcan dentro de un sistema de competencia, además de ofrecer respuesta a esta sociedad de la información y globalizadora con constantes cambios.

El objetivo final del Espacio Europeo de Enseñanza Superior es conseguir una Europa unificada donde todas las instituciones universitarias europeas trabajen dentro de un contexto relacionado para llegar a formar profesionales altamente cualificados y competentes.

Para que este nuevo modelo llegue a ser efectivo, es fundamental que los alumnos cuenten con los recursos y estrategias necesarios que les lleven a detectar sus problemas y ofrecer respuestas eficaces, a través de un aprendizaje práctico y constructivo que posteriormente les ayudará a desenvolverse en el ámbito laboral. Como señala Cuadrado, Fernández, Monroy y Montaña (2012) no es habitual dentro del ámbito docente tener preocupación por conocer los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos y la diferencia que existe en cada clase. El desconocimiento lleva a que el proceso de enseñanza que se desarrolle en el aula sea igual para todos, así como los materiales e instrumentos que se empleen, sin tener en cuenta las necesidades que requiere cada alumno para alcanzar los objetivo y metas marcadas.

Con este trabajo pretendemos conocer los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos universitarios, y si sus habilidades y estrategias de aprendizaje se ajusten adecuadamente a las necesidades del momento actual. Encontramos diversos autores que han realizado trabajos sobre este tema (Kolb 1985; Honey y Mumford 1992; Alonso, Gallego y Honey 1994) considerando los estilos como una cualidad que puede ser adquirida. Los estudios de Honey y Mumford (1986) se interesan por conocer el motivo por el cual dos o más alumnos que se encuentran en un mismo ambiente, con las mismas características de texto y recursos, el aprendizaje que se produce es diferente e incluso hay alumnos que alcanzan el éxito académico y otros no. La explicación que se encuentra es que cada sujeto presenta una forma diferente de abordar el aprendizaje, siendo estos los estilos de aprendizaje.

De entre las diversas definiciones que podemos encontrar sobre los estilos de aprendizaje vamos hacer referencia a la que presenta Alonso, Gallego y Honey (1994 p.104) haciendo suya la definición de Keefe sobre los estilos de aprendizaje *“como aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”*.

En una misma dirección Adán (2001 citado en Martínez, 2007) define estilos como *“procedimientos generales de aprendizaje integrados por componentes cognitivos, afectivos y conductuales que empleamos de forma diferenciada para resolver situaciones de aprendizaje en distintos contextos”*. A continuación se muestra la clasificación de estilos de aprendizaje que se utiliza en el cuestionario CHAEA:

- ❖ **Estilo Activo:** la característica principal de estos sujetos es la forma de implicarse en la experiencia, ejecutando las actividades. Son personas partidarias del compromiso personal, de compartir opiniones

e ideas, de manera que ello lea hace crecerse ante los retos y resolución de problemas. Suelen perder el interés por una tarea cuando se convierte en rutinaria o la dominan, siendo su motivación mayor cuando la experiencia lleva novedades o dificultades de ejecución. Los profesores y alumnos que presentan este estilo suelen implicarse sin perjuicio en las experiencias que puedan ser novedosas y actuales, a ser posible que sean retos de ejecución y conseguir los objetivos que se marque.

- ❖ **Estilo Reflexivo:** estas personas suelen ser prudentes y con capacidad de reflexión profunda cuando deben tomar una decisión. Son característicos por su observación, escucha y su perspectiva desde diferentes puntos de vista ante la toma de decisión. Suelen almacenar todos los datos que consiguen recopilar, no suelen intervenir en situaciones hasta que ellos no las tengan controlada. Los alumnos y profesores que presentan este estilo observan y analizan las experiencias desde diferentes perspectivas.
- ❖ **Estilo Teórico:** estos sujetos se suelen caracterizar por la búsqueda de la coherencia, la lógica y las relaciones del conocimiento, suelen realizar análisis y síntesis desde el raciocinio y la objetividad. No les agrada trabajar en grupo, a no ser que los componentes de este sean calificados, desde su punto de vista, dentro de su mismo nivel intelectual. Su motivación está orientada hacia las tareas que deben comprender, explicar y organizar de una forma metódica. Los alumnos y profesores que se encuentran dentro de este estilo cuentan con habilidades y destrezas para introducir sus observaciones dentro de los modelos.
- ❖ **Estilo Pragmático:** suelen caracterizarse principalmente por llevar sus ideas, la teoría y la técnica a la práctica para conocer su funcionamiento, toman sus decisiones en función de su utilidad. Son personas que están continuamente persiguiendo nuevas ideas que sean prácticas y las actividades de aprendizaje que suelen elegir son aquellas que se puedan aplicar. Los profesores y alumnos que se encuentran dentro de este estilo suelen ser personas inquietas, les atrae el actuar y manipular rápidamente los proyectos o tareas que les llame la atención.

El objetivo general de nuestro estudio es conocer los estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes de primero y tercer curso de Educación Primaria, Educación Física, Audición y Lenguaje, Educación Especial y Lenguas Extranjeras de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura y si se produce modificación en sus estilos durante su trayectoria académica y la diferencia que encontramos en función de la variable especialidad y género.

Metodología

La metodología en la que se apoya este estudio es de tipo descriptiva, para conseguir los objetivos que nos marcamos. A través de este método, pretendemos explicar los procedimientos y técnicas empleadas, siendo un estudio no lineal debido a que cabe la posibilidad de regresar a los datos o bien la modificación de nuestras interpretaciones. Los análisis descriptivos que hemos cometidos: el recuento de los ítems contestados positivamente como (más) para cada estilo de aprendizaje, media de cada uno de los estilos de aprendizaje y por último la tabla de interpretación que recoge el cuestionario CHAEA, de manera que podamos observar si se produce alguna modificación en los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Participantes

La población que compone nuestra investigación son los alumnos que cursan magisterio en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Se encuentra formada por alumnos de primer y tercer curso de las distintas especialidad que se encuentran en el centro, son grupos heterogéneos sus edades se encuentran comprendidas entre los 18-23 años. La muestra ha sido seleccionada de forma intencional y natural, finalmente queda formada por 355 alumnos (ver tabla 1).

Tabla1. Muestra distribuida por cursos

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|---------|------------|------------|
| Válidos | Primero | 233 | 65,6 |
| | Tercero | 121 | 34,1 |
| | Total | 354 | 99,7 |
| Perdidos | Sistema | 1 | ,3 |
| | Total | 355 | 100,0 |

Instrumento

Los datos han sido recogido a través de la aplicación del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) diseñado por Alonso y Gallego (1992), este instrumento deriva de la traducción y adaptación al castellano del "Learning Style Questionnaire" (LSQ) diseñado por Honey y Mumford (1986). El cuestionario está compuesto de 80 ítems, que se presentan de forma breve y se estructuran en cuatro grupos de 20 ítems, perteneciendo estos a los cuatro Estilos de Aprendizaje. Todos los ítems están distribuidos de forma aleatoria presentándose como un solo conjunto, además se encuentra baremado por la población de estudiantes universitarios españoles.

Procedimiento

El procedimiento que hemos seguido para obtener los datos, ha sido elegir los días y materias obligatorias en la que asistiera el mayor número de estudiantes posibles al aula, de esta forma conseguíamos una mayor representación de alumnos. Seguidamente pedimos permiso a los docentes que impartían las materias para que nos autorizasen disponer de su hora de clase y aplicar el cuestionario, concretando el día y hora en que se llevaría a cabo. Una vez en el aula se explicaba al grupo en qué consistía el cuestionario y como debían de completarlo, resolviendo las dudas que iban surgiendo en el momento, la persona encargada de aplicar el cuestionario permanecía en el aula para controlar las respuestas.

Resultados

Para el desarrollo de este trabajo hemos aplicado el cuestionario CHAEA (Alonso, 1992) como hemos indicado anteriormente, a los alumnos de primero y tercero de Magisterio de la Facultad de Educación, con el fin de conocer el Perfil de Estilo de Aprendizaje de cada curso y especialidad. Las variables dependientes que hemos tomado han sido el curso, especialidad y género, como variable independiente los 80 ítems del cuestionario, distribuidos en cuatro grupos de 20 ítem para cada uno de los estilos de aprendizaje.

En la tabla 1 presentada anteriormente se encuentra distribuida la muestra teniendo en cuenta el curso, como observamos la mayor participación al estudio corresponde a primero con un 65,6% por lo que podemos señalar que es el curso que tiene más alumnos matriculados o que asisten a clase con mayor asiduidad. A continuación en la tabla 2 presentamos la distribución de la muestra teniendo en cuenta la variable especialidad.

Tabla 2. Muestra distribuida por especialidad

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|---------------------|------------|------------|
| Válidos | Educación Primaria | 258 | 72,7 |
| | Educación Física | 20 | 5,6 |
| | Educación Especial | 30 | 8,5 |
| | Educación Inglesa | 26 | 7,3 |
| | Audición y Lenguaje | 21 | 5,9 |
| | Total | 355 | 100,0 |

En relación a la variable especialidad indicamos que la mayor participación pertenece a la especialidad de primaria con un 72,7%, aunque hay que tener en cuenta que dentro de esta especialidad se encuentran los alumnos de primer y tercer curso, seguida por Educación Especial con un 8,5% de participación. Con respecto al resto de las especialidades señalar que la participación es muy similar en todas, en concreto en Educación Física con un 5,6% y Audición y Lenguaje con un 5,9% donde los resultados no presentan diferencias significativas.

Por otro lado, en la tabla 3 mostramos la muestra distribuida por curso, especialidad y género siendo la representación más esbozada de la muestra.

Tabla 3. Distribución de frecuencia por curso, especialidad y género

| | | Primaria | E. Física | E. Especial | L. Extran | Aud. Y Leng. |
|---------|---|----------|-----------|-------------|-----------|--------------|
| Primero | H | 78 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | M | 152 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tercero | H | 8 | 14 | 4 | 8 | 1 |
| | M | 16 | 5 | 26 | 18 | 20 |

Como podemos comprobar en la tabla presentada la mayor participación pertenece al género femenino para ambos cursos y especialidades, siendo la más destacada la de primero de primaria con 152 sujetos para el género femenino y una participación de 78 en el masculino, donde se aprecia una diferencia notoria es en tercero de

Educación Física, debido a que la participación mayoritaria pertenece al género masculino con 14 y para el femenino 5 esto puede ser debido a que los chicos les gusta más las actividades deportivas y porque siempre se ha considerado una especialidad enfocada al género masculino.

Pruebas estadísticas aplicadas

Para verificar y comprobar el objetivo general de nuestro estudio, hemos utilizado el análisis factorial de respuestas positivas (+) y negativas (-) para cada uno de los ítems correspondientes a su estilo de aprendizaje, de la misma manera que se describe en el cuestionario CHAEA validado por Catalina Alonso (1992). De esta forma conoceremos el perfil de estilo de aprendizaje predominante en cada alumno. Calculamos la media de los perfiles de aprendizaje de todos los alumnos de un curso, obteniendo el perfil de estilo de aprendizaje del curso correspondiente, en la siguiente tabla presentamos los resultados alcanzados:

Tabla 4. Medias de estilos de aprendizaje por curso

| | Activo | Reflexivo | Teórico | Pragmático |
|-------------|--------|-----------|---------|------------|
| M. Curso 1º | 11,81 | 14,63 | 12,91 | 12,94 |
| M. Curso 3º | 11,94 | 14,37 | 12,42 | 12,10 |

Como se puede observar en la tabla el estilo reflexivo es el predominante en ambos cursos con una media de 14,63 puntos para primero y de 14,37 en tercero, no existen diferencias significativas lo que nos indica que los alumnos no modifican sus estilos a lo largo de su formación universitarias, posteriormente realizaremos la distribución de la muestra por especialidad y género para comprobar si se produce alguna modificación teniendo en cuenta estas variables.

Posteriormente mostramos los estilos de aprendizaje predominante de los alumnos teniendo en cuenta la variable cualitativa especialidad y como cuantitativa los cuatro estilos de aprendizaje, en la tabla se presentan los niveles de aprendizaje de cada una de ellas.

Tabla 5. Resultados de perfil de Estilos de Aprendizaje por especialidad

| ESPECIALIDAD | Activo | Reflexivo | Teórico | Pragmático |
|-------------------|--------|-----------|---------|------------|
| 1º Primaria. | 11,82 | 14,66 | 12,90 | 12,93 |
| 3º E. Primaria | 12,33 | 14,42 | 12,67 | 12,46 |
| 3º E. Física | 12,00 | 13,95 | 12,90 | 12,30 |
| 3º E. Especial | 11,97 | 15,23 | 11,80 | 11,87 |
| 3º L. Extranjeras | 11,62 | 14,19 | 12,81 | 12,27 |
| 3º A. Lenguaje | 11,81 | 13,71 | 12,10 | 11,62 |

De esta tabla podemos destacar que el estilo preferente continúa siendo el reflexivo con una media de 15,23 en tercero de Educación Especial y el nivel de estilo de aprendizaje más bajo es el activo con una media 11,62 en Lenguas Extranjero y el estilo pragmático con 11,62 en Audición y Lenguaje.

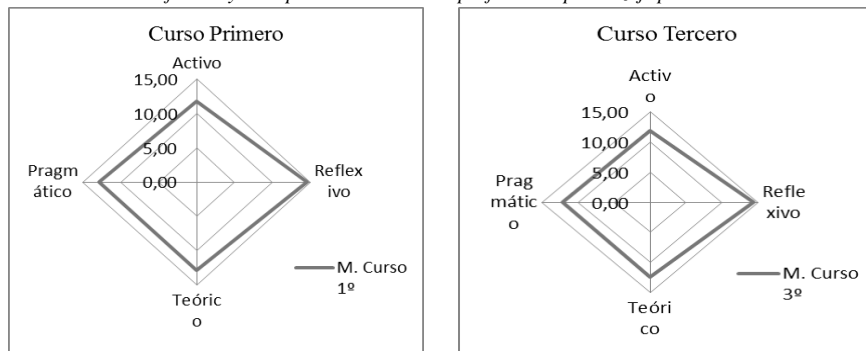
En la tabla 4 se presentaban los valores de las medias de los estilos de aprendizaje, considerando la variable cualitativa de curso y como variable cuantitativa los cuatro estilos de aprendizaje según la clasificación de Alonso (1992): Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, agrupando el análisis factorial de los ítems que corresponden a cada estilo.

Para calcular el nivel correspondiente al estilo activo, hemos realizado el análisis factorial de los ítems pertenecientes a este estilo, posteriormente hemos calculado la frecuencia de las preguntas a las cuales los alumnos han contestado positivamente y el número que hemos obtenido como resultado es el nivel de media que pertenece a dicho estilo. De forma similar vamos realizando el mismo procedimiento para el resto de los estilos de aprendizaje en cada uno de los alumnos encuestados de cada curso que componen el estudio.

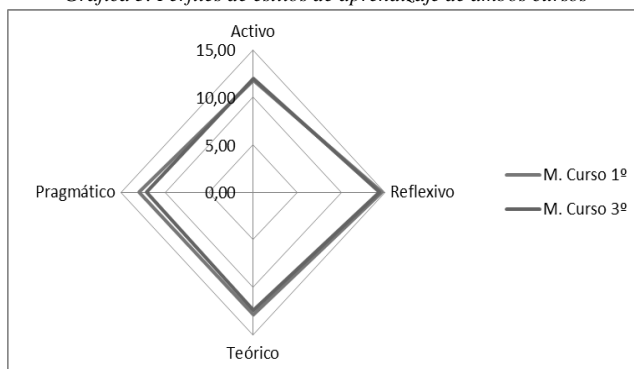
En los siguientes gráficos 1 y 2 hemos representado los perfiles de estilos de aprendizaje de cada curso de manera independiente, mientras que en la gráfica 3 representamos los perfiles de ambos cursos. En ellas podemos comprobar que la diferencia existente entre ambos cursos es no significativa, los valores de las medias que utilizamos para realizar la representación gráfica son los resultados obtenidos en la tabla 4.

La representación gráfica la tomamos del cuestionario CHAEA, donde una vez obtenidos los puntos de cada uno de las coordenadas del modo que hemos descrito anteriormente, para realizar la representación del perfil de estilo de aprendizaje de cada curso unimos los puntos consiguiendo la figura romboidal tal como se presenta.

Gráficos 1 y 2. Representación de los perfiles de aprendizaje por cursos



Gráfica 3. Perfiles de estilos de aprendizaje de ambos cursos



De la gráfica podemos señalar que el estilo preferente es el reflexivo como ya nos indicaban las medias, en ambos cursos se aprecia una pequeña asimetría hacia dicho estilo siendo por igual en los dos cursos.

La figura romboidal que obtenemos es casi perfecta lo que nos indica que los alumnos hacen uso de los cuatro estilos, existiendo una pequeña diferencia el estilo teórico y un poco mayor en el pragmático siendo más utilizado por los alumnos de primero, mientras que el estilo activo ambas líneas se unen, es decir, es utilizado por igual en los dos cursos.

A continuación vamos a comprobar si existen diferencias de estilos de aprendizaje en función de la variable género, para ello presentamos los resultados obtenidos en la siguiente tabla:

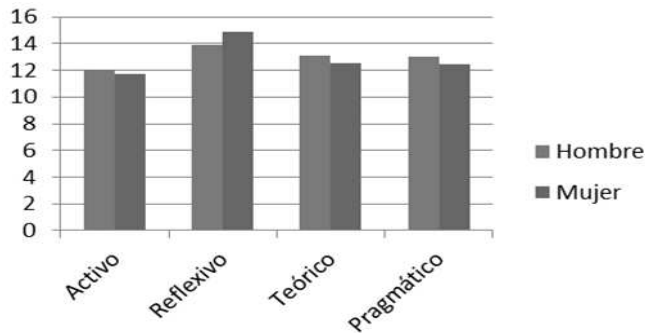
Tabla 6. Estilo de aprendizaje categorizado por el género

| | Activo | Reflexivo | Teórico | Pragmático |
|--------|--------|-----------|---------|------------|
| Hombre | 12,04 | 13,87 | 13,08 | 13,01 |
| Mujer | 11,76 | 14,90 | 12,57 | 12,47 |

Como podemos observar en la tabla 6, el perfil de estilo de aprendizaje categorizado por el género de la muestra (masculino y femenino) presenta un perfil de estilo de aprendizaje de predominancia reflexiva, esto podía preverse por los resultados obtenidos con anterioridad.

Aunque debemos señalar que el género masculino hace un mayor uso del estilo teórico y pragmático no existiendo apenas diferencias con respecto al estilo reflexivo, mientras que en el caso del género femenino el predominante es el reflexivo seguido del teórico y pragmático con un uso menos frecuente con respecto a los chicos.

Gráfica 4. Representación de medias del perfil de aprendizaje clasificados por Género



Seguidamente y para verificar los resultados anteriores vamos a presentar las medias que presentan los estudiantes teniendo en cuenta la variable especialidad y género, para comprobar si en todas las especialidades el género masculino hace un uso frecuente de los tres estilos señalados o existen alguna disparidad en alguna especialidad en concreto.

Tabla 7. Estilos de aprendizaje por especialidad y género

| Especialidad | Género | Activo | Reflexivo | Teórico | Pragmático |
|----------------|--------|--------|-----------|---------|------------|
| E. Primaria | H | 12 | 14 | 13 | 13 |
| | M | 6 | 8 | 6 | 6 |
| E. Física | H | 11 | 13 | 12 | 12 |
| | M | 6 | 8 | 7 | 6 |
| E. Especial | H | 10 | 15 | 14 | 13 |
| | M | 6 | 7 | 5 | 6 |
| L. extranjeras | H | 10 | 12 | 14 | 13 |
| | M | 6 | 7 | 6 | 5 |
| A. Lenguaje | H | 6 | 19 | 17 | 11 |
| | M | 6 | 7 | 6 | 6 |

Con respecto a la tabla presentada indicar que el género masculino presenta una puntuación más elevada en las medias que el femenino. En la especialidad de Audición y Lenguaje podemos comprobar una mayor diferencia en los estilos de los chicos, alcanzan una media de 19 puntos en el estilo reflexivo seguido del estilo teórico presentando una diferencia notoria en el estilo pragmático con una media de 11 puntos, es decir, el género masculino de esta especialidad hacer mayor uso del estilo reflexivo y teórico. Otras de las especialidades que debemos destacar es Lenguas Extranjeras, en este caso el género masculino su estilo predominante es el teórico seguido del pragmático, siendo el reflexivo el tercer estilo que utiliza con mayor frecuencia, a diferencia del resto de especialidades y estilos los resultados obtenidos verifican lo señalado anteriormente. Mientras que en el caso de el género femenino el estilo predominante es el reflexivo en todas las especialidades, tal como se muestra en los resultados anteriormente presentados.

En cuanto a las normas de interpretación, tenemos que tener en cuenta la relatividad de las medias obtenidas para cada uno de los estilos de aprendizajes, es decir, que no significa lo mismo obtener la misma media de puntuación en estilo activo que en estilo pragmático.

Concretamente el cuestionario CHAEA (Alonso, 1992), se utiliza un baremo que nos facilita la interpretación de las puntuaciones obtenidas como se muestra en la tabla 8 que presentamos a continuación. Para ello se agrupan los resultados en cinco niveles según sugieren Honey y Mumford (1986), siendo estos:

1. Nivel de preferencia Muy Alta, representa al 10% de los encuestados con puntuaciones más alta.
2. Nivel de preferencia Alta, representa el 20% de los encuestados con puntuación Alta.
3. Nivel de preferencia Moderada, representa el 40% de los encuestados con puntuación nivel medio, es decir entorno a la media.
4. Nivel de preferencia Baja, representa el 20% de los encuestados con puntuación baja.
5. Nivel de preferencia Muy Baja, representa el 10% de los encuestados con puntuación más baja.

Esta clasificación podemos utilizarla como pautas de comparación y orientación para los alumnos de forma individual sobre la importancia de los estilos de aprendizaje, o para orientar a los docentes cuando utilizar un sistema de enseñanza u otro, en el desarrollo de sus clases según los resultados del grupo.

Tabla 8. Baremo de interpretación General de Preferencia de Estilo de Aprendizaje

| N= 144 | Muy Bajo | Bajo | Moderado | Alto | Muy Alto |
|------------|----------|---------|-----------------------|---------|----------|
| Activo | 0 – 8 | 9 – 10 | 11 – 14 (Media 11,36) | 15 – 16 | 17 – 20 |
| Reflexivo | 0 – 11 | 12 – 13 | 14 – 17 (Media 14,58) | 18 – 19 | 20 |
| Teórico | 0 – 9 | 10 – 11 | 12 – 15 (Media 12,68) | 16 – 17 | 18 – 20 |
| Pragmático | 0 – 8 | 9 – 10 | 11 – 14 (Media 11,97) | 15 – 16 | 17 – 20 |

En la tabla se presentan las medias generales de la muestra, como resultado final de todos los análisis presentados y teniendo en cuenta el baremo de interpretación, concluimos diciendo que los alumnos hacen un uso moderado de todos los estilos de aprendizaje.

Conclusión

Como conclusiones vamos a enumerar las siguientes, ofreciendo con ellas respuestas a los objetivos que nos marcamos al inicio del estudio:

1. El curso que mayor representación aporta a la muestra es primero de primaria, esto puede ser como consecuencia a la mayor asistencia a clase de este grupo y porque cuando se paso el cuestionario estaba próxima las pruebas finales del segundo cuatrimestre, otra de las razones que al ser su primer año en la universidad sea percibido como una continuidad de niveles de enseñanza anteriores. Mientras que en los grupos de tercero de magisterio la participación es muy baja como podemos observar en los resultados presentados.
2. En relación a los cuatro estilos de aprendizaje que presentamos, no se muestran diferencias significativas entre los universitarios de las diferentes especialidades de magisterio de la Facultad de Educación, independientemente del curso en el que se encuentren.
3. Todos los grupos que forman parte del estudio presentan una media superior en el estilo reflexivo, no modificando fácilmente sus estilos a lo largo de su vida universitaria e incluso en el estilo teórico y pragmático tienden a descender con respecto al primer curso.
4. Teniendo en cuenta la variable género, destacamos que tanto el género femenino como masculino presentan un estilo de aprendizaje con mayor tendencia al reflexivo, siendo esta superior en las mujeres.
5. El género masculino suele utilizar diferentes estilos de aprendizaje en sus procesos de aprendizaje, siendo las diferencias no significativas entre los estilos reflexivo, teórico y pragmático, no sucediendo lo mismo en el género femenino. Concretamente en la especialidad de Lenguas Extranjeras en el caso de los chicas su estilo predominante es el teórico siendo el reflexivo su tercer estilo más utilizado.
6. En los análisis generales señalar que los alumnos presentan unas mayores medias en el estilo reflexivo, aunque hacen uso del resto de estilo con un nivel moderado en los cuatro estilos de aprendizaje.

Como reflexión final de las conclusiones, podemos sugerir que sería recomendable hacer partícipe a la comunidad docente universitaria de la importancia de considerar los perfiles de estilos de aprendizaje predominante de sus alumnos, concretamente en este caso de los alumnos de magisterio, y su consideración como una herramienta o recurso que pueden tomar cuando preparan sus clases. Entendemos que ello facilitaría la consecución de las metas marcadas y la mejora en la interacción que se establece entre docente-alumno y alumno-alumno.

Referencias

- Alonso, C.M. y Gallego, D.J. (2003). *Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED. Formación Permanente.
- Alonso, C.M.; Gallego, D.J. y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimiento de diagnóstico y mejora*. Bilbao, 7º edición.
- Cuadrado, I. (2008). *Psicología de la Instrucción. Fundamento para la reflexión y práctica docente*. París. Publibook.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). Nuevas competencias del profesor en el EEES: una experiencia de innovación docente. *Revista Electrónica Teorías de la Educación*. 9 (1), 197-211. <http://www.usal.es/teoriaeducacion>.

- Cuadrado, I., Monroy, F. A. y Montaña, A. (2011). Características propias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de maestros de Educación Infantil. *INFAD*. 1 (3), 217-226.
- Cuadrado, I., Fernández, I.; Monroy, F. A. y Montaña, A. (2012). Análisis de los estilos de aprendizaje, su relación en el uso de las TIC y facilitación para aprender colaborativamente. *Revista de Educación a Distancia*. 35
- Declaración de Bolonia. (1999). Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación.
- Gallego, D. y Alonso, C. (1998). La educación ante el reto del nuevo paradigma de los mecanismos de la información y la comunicación. *Revista Complutense de Educación*. 9 (2), 13-40.
- Honey, P. y Mumford, A. (1995). *Using your learning styles*. Inglaterra, Berkshire: Peter Honey.
- Kolb, D.A. (1985). *LSI Learning-Style Inventory*. Boston, MA: McBer & Company, Training Resources Group.
- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao.
- Palliser Díaz, M.; Fullana Noell, J.; Planas Llado, A. y Del Valle Gómez, A. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52 (4), 1-13.

Uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria: análisis de las diferencias según el género

M^a del Mar Molero Jurado, M^a del Carmen Pérez-Fuentes,
José Jesús Gázquez Linares y Rocío Parra Codina
Universidad de Almería (España)

El problema del fracaso escolar es, en la actualidad, una de las asignaturas pendientes del campo de la investigación e intervención educativa. En nuestro país, según el Instituto de Evaluación (2010), el rendimiento académico en alumnos de secundaria refleja una situación desventajosa en relación al resto de países europeos. Concretamente en España, un 16,3% de los alumnos de secundaria repiten curso en el primer año, un 15,3% en el segundo curso, un 14,6% en el tercero y un 11,9% en el cuarto (Instituto de Evaluación, 2010). Así, el rendimiento académico ha sido una de las principales áreas de interés en la investigación psicoeducativa de los últimos años (Adell, 2006; Benito, 2009), siendo éste relacionado con infinidad de aspectos inherentes al desarrollo del propio alumno, como el autoconcepto (Eccles, 2005; Marsh y O'Mara, 2008), la autoestima (García *et al.*, 2010; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, 2009; Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente, 2006), la personalidad (Kifafi, Lizana y Ortiz, 2012), el desarrollo de capacidades intelectuales (Miñano y Castejón, 2008), el uso de atribuciones causales (Piñeiro, Valle, Cabanach, Rodríguez y Suárez, 1999) o las metas de aprendizaje (Spinath y Stiensmeier-Pelster, 2003). Por otro lado, también han sido objeto de análisis diferentes variables implicadas y, en algunos casos, llegando a proponerse como factores predictores del rendimiento académico, como la implicación por parte del alumno en episodios de violencia escolar (Álvarez-García *et al.*, 2010; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández., 2003; Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez y López, 2012), las estrategias docentes (Carbonero, Martín-Antón, Román y Reoyo, 2010) o los estilos educativos de los padres (Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio, 2011).

Centrándonos de nuevo en la figura del alumno, es necesario destacar el papel de los recursos y mecanismos de regulación que éste pone en marcha en el proceso de adquisición y afianzamiento de conocimientos, tal y como refleja el amplio volumen de estudios dedicados al análisis de las estrategias de aprendizaje (Dupeyrat y Marine, 2005; Gázquez *et al.*, 2006; Kolic-Vehovec, Roncevic y Bajanski, 2008; Núñez, 2008; Román y Gallego, 1994; Valle, Cabanach, Núñez y González-Pienda, 2006). Una de las razones que justifican el renovado interés por el estudio de las estrategias de aprendizaje se debe fundamentalmente a la evolución del concepto tradicional de educación (Bain, 2008), más concretamente al papel activo que se le otorga al estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Arias-Gundín, Fidalgo y García, 2008; Freire, 2006; Monereo, 2001).

Las estrategias de aprendizaje se definen, generalmente, como planes de acción que intencionadamente ponen en marcha los estudiantes para la toma de decisiones y/o facilitación y mejora de su rendimiento en una tarea (Beltrán, 2003). Así, tal y como se revela en la investigación reciente, el uso efectivo de estrategias de aprendizaje por parte del alumno guarda una estrecha relación con su desempeño académico (Artelt, 2006; Chiu, Chow y McBride-Chang, 2007; Wild, 2000). Dentro de los estudios en los que se analiza la influencia de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento escolar, se presta especial atención a las variables motivacionales (Valle *et al.*, 2003) y su papel mediador al respecto (Cerezo *et al.*, 2011; García y Pintrich, 1994).

En el estudio del uso de las estrategias de aprendizaje, se observa un interés creciente por analizar las diferencias individuales, atendiendo para ello a variables culturales (Purdie y Hattie, 1996) y sociodemográficas como la edad (Benedet, Martínez y Alejandre, 1998) o el género (Cano, 2000; Martín del Buey y Camarero, 2001; Severiens y Ten Dam, 1994). Es esta última variable, el género, la que será tenida en consideración para el análisis de su influencia en el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de Educación Secundaria.

Ya en 1985, Grimes se interesó por el estudio de las diferencias de género en el uso de estrategias de aprendizaje por los alumnos. Sus resultados indicaron un uso ventajoso para el género femenino de las estrategias integradas en las escalas de Actitud, Motivación y Metacognición, con respecto a los varones. Estos datos fueron confirmados más tarde por otros estudios similares llevados a cabo en nuestro país (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega y García, 1995). En otros casos, con población universitaria (Camarero, 1999), se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos, siendo las puntuaciones mayores para las mujeres en la adquisición y recuperación

de la información, mientras que los hombres destacaban por un uso más frecuente en estrategias relacionadas con la codificación.

Por otro lado, parece existir acuerdo entre los autores (Artelt, Baumert, Julius-McElvany y Peschar, 2003; Rozendaal, Minnaert y Boekaerts, 2003; Dresel, Stöger y Ziegler, 2006; Ziegler y Dresel, 2006) con respecto al uso más efectivo por parte de las mujeres de estrategias de repetición y metacognitivas. No obstante, para las estrategias de organización y elaboración se extraen resultados dispares que van desde un uso más frecuente por el género masculino (Artelt *et al.*, 2003; Rozendaal *et al.*, 2003), por el género femenino (Dresel *et al.*, 2006) o, en otros casos, en los que se obtienen puntuaciones similares en ambos sexos y además se encuentran mediatizadas por otros factores como el contexto y la materia de aprendizaje (Ziegler y Dresel, 2006).

Por último, destacar el amplio desarrollo de trabajos en los que se analizan las diferencias de género para una materia específica. Este es el caso de un estudio reciente Corpas (2010), donde se encontró que las alumnas utilizaban en mayor medida estrategias de aprendizaje relacionadas con las escalas de Sensibilización, Motivación, Adquisición, Codificación y Evaluación, y en consecuencia, mejores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El objetivo del presente trabajo es analizar el nivel de utilización de diferentes estrategias de aprendizaje por los alumnos de Educación Secundaria, y comprobar si se dan diferencias significativas en función del género.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 987 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Del total de la muestra, un 50,1% (n= 495) fueron hombres y un 49,8% (n= 492) mujeres. Con edades comprendidas entre los 13 y 18 años, presentando una media de edad situada en 15,16 años ($DT=,973$). La media de edad para los varones fue de 15,21 años ($DT=,977$) y de 15,12 años para las mujeres ($DT=,969$). En relación al nivel académico, un 52,7% (n= 520) se corresponde con 3º de la E.S.O., mientras el 47,3% (n= 467) representó al alumnado de 4º curso. Del total de la muestra, un 75,2% (n=742) de los alumnos habían suspendido alguna vez una asignatura, mientras el 28,1% (n=277) declaró haber repetido algún curso.

Instrumento

Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA; Beltrán, Pérez, y Ortega, 2006). Se trata de un cuestionario auto-informe, que tiene como objetivo evaluar el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes. Proporciona información y orientación en el proceso educativo del alumno. Consta de un total de 70 ítems distribuidos en cuatro escalas y once subescalas: Sensibilización (motivación, actitud y afectividad-control emocional), Elaboración (selección, organización y elaboración de la información), Personalización (pensamiento crítico y creativo, recuperación y transferencia) y Metacognición (planificación/evaluación y regulación).

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario fueron instruidas dos personas que se desplazaron a los centros de Educación Secundaria, previamente seleccionados al azar. Se informó a los responsables de cada centro sobre los objetivos, procedimiento y uso de los datos de la investigación y se solicitaron los permisos pertinentes. Antes de la implementación del cuestionario se proporcionó a los participantes las instrucciones para su cumplimentación, así como la garantía de confidencialidad en el tratamiento de los datos. El análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS 19.0.

Resultados

En la tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos para cada uno de los factores o subescalas y la puntuación media en la escala total del CEA, para la totalidad de la muestra.

Escala de Sensibilización: Se observan puntuaciones medias que se sitúan en torno al percentil 50 para el factor Motivación (M= 41,93; DT= 7,479) y Control Emocional (M= 16,21; DT= 3,884). En el caso del factor Actitud, la media obtenida es de 11,34 (DT= 2,721), posicionándose por debajo, concretamente en el percentil 35, del punto medio según el baremo del CEA.

Escala de Elaboración: En este caso, para los factores Elaboración (M= 29,30; DT= 6,586) y Organización (M= 13,53; DT= 3,655) se obtienen puntuaciones medias ligeramente por debajo del percentil 50 del baremo. Mientras que el factor Selección, destaca con una puntuación media de 13,61 (DT= 3,045) que se aleja del percentil 50 del baremo.

Escala de Personalización: En el factor Transferencia se muestra una puntuación media que responde a la media del baremo (M= 21,53; DT= 5,157), mientras que los factores Pensamiento Creativo y Crítico (M= 31,93; DT=

6,381) y Recuperación (M= 12,94; DT= 3,004), quedan por debajo de las puntuaciones establecidas para el percentil 50 en el baremo.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para los factores o subescalas y escala total del CEA

| Escalas | Factores o subescalas | N | Media | Desv.Típica |
|------------------|--------------------------------|-----|--------|-------------|
| Sensibilización | Motivación | 987 | 41,93 | 7,479 |
| | Actitud | 987 | 11,34 | 2,721 |
| | Control emocional | 987 | 16,21 | 3,884 |
| Elaboración | Elaboración | 987 | 29,30 | 6,586 |
| | Organización | 987 | 13,53 | 3,655 |
| | Selección | 987 | 13,61 | 3,045 |
| Personalización | Transferencia | 987 | 21,53 | 5,157 |
| | Pensamiento crítico y creativo | 987 | 31,93 | 6,381 |
| | Recuperación | 987 | 12,94 | 3,004 |
| Metacognición | Planificación/ Evaluación | 987 | 22,38 | 5,157 |
| | Regulación | 987 | 14,22 | 3,071 |
| Escala Total CEA | | 987 | 228,92 | 35,724 |

Escala de Metacognición: En este caso, tanto para el factor Planificación/ Evaluación (M= 22,38; DT=5,157) como para el factor Regulación (M= 14,22; DT= 3,071), las puntuaciones medias se sitúan por debajo del percentil 50 que marca el baremo para cada subescala.

Por último, en cuanto a la puntuación para la escala total del CEA se obtiene una media de 228,92 (DT= 35,724), situándose muy próxima al intervalo estipulado por el baremo en este caso para el percentil 50 (229-234).

Estrategias de Aprendizaje en función del género

En la tabla 2 se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en función del género; concretamente para los factores Motivación ($t_{987} = -2,594$; $p < 0,05$) y Control Emocional ($t_{987} = 7,176$; $p < 0,01$), donde son las mujeres las que obtienen puntuaciones más elevadas.

Tabla 2. Factores de la Escala de Sensibilización. Descriptivos y prueba t (género)

| Factores Escala Sensibilización | Hombre | | | Mujer | | | t | Sig. |
|---------------------------------|--------|-------|-------------|-------|-------|-------------|---------|------|
| | N | Media | Desv.Típica | N | Media | Desv.Típica | | |
| Motivación | 495 | 41,32 | 7,838 | 492 | 42,55 | 7,068 | -2,594* | ,010 |
| Actitud | 495 | 11,33 | 2,660 | 492 | 11,34 | 2,785 | -,018 | ,986 |
| Control emocional | 495 | 17,09 | 3,648 | 492 | 15,35 | 3,923 | 7,176** | ,000 |

* La diferencia es significativa al nivel 0.05; **La diferencia es significativa al nivel 0.01

Para la Escala de Elaboración, tal y como se refleja en la tabla 3, las mujeres obtienen una puntuación media significativamente más elevada ($t_{987} = -8,150$; $p < 0,01$) que los hombres para el factor *Organización*. No ocurre lo mismo en los factores *Elaboración* y *Selección*, donde ambos grupos presentan puntuaciones similares.

Tabla 3. Factores de la Escala de Elaboración. Descriptivos y prueba t (género)

| Factores Escala Elaboración | Hombre | | | Mujer | | | t | Sig. |
|-----------------------------|--------|-------|-------------|-------|-------|-------------|----------|------|
| | N | Media | Desv.Típica | N | Media | Desv.Típica | | |
| Elaboración | 495 | 29,07 | 6,714 | 492 | 29,58 | 6,426 | -1,220 | ,223 |
| Organización | 495 | 12,62 | 3,502 | 492 | 14,46 | 3,570 | -8,150** | ,000 |
| Selección | 495 | 13,60 | 3,135 | 492 | 13,63 | 2,954 | -,159 | ,874 |

**La diferencia es significativa al nivel 0.01

Tal y como se muestra en la tabla 4, en la Escala de Personalización, se observan diferencias significativas a favor de las mujeres, para los factores *Pensamiento Crítico y Creativo* ($t_{987} = -2,050$; $p < 0,05$) y *Recuperación* ($t_{987} = -3,981$; $p < 0,01$).

Tabla 4. Factores de la Escala de Personalización. Descriptivos y prueba t (género)

| Factores Escala Personalización | Hombre | | | Mujer | | | t | Sig. |
|---------------------------------|--------|-------|-------------|-------|-------|-------------|---------|------|
| | N | Media | Desv.Típica | N | Media | Desv.Típica | | |
| Transferencia | 495 | 21,74 | 5,321 | 492 | 21,35 | 4,977 | 1,189 | ,235 |
| Pensamiento crítico y creativo | 495 | 31,53 | 6,648 | 492 | 32,36 | 6,083 | -2,050* | ,041 |

| | | | | | | | | |
|--------------|-----|-------|-------|-----|-------|-------|----------|------|
| Recuperación | 495 | 12,58 | 3,029 | 492 | 13,33 | 2,908 | -3,981** | ,000 |
|--------------|-----|-------|-------|-----|-------|-------|----------|------|

* La diferencia es significativa al nivel 0.05; **La diferencia es significativa al nivel 0.01

Por otro lado, en la tabla 5 se observa cómo para los dos factores que conforman la Escala Metacognición: *Planificación/ Evaluación* ($t_{987} = -2,866$; $p < 0,01$) y *Regulación* ($t_{987} = -3,808$; $p < 0,05$), las mujeres obtienen puntuaciones medias significativamente más elevadas que en el caso de los varones.

Tabla 5. Factores de la Escala de Metacognición. Descriptivos y prueba t (género)

| Factores Escala Metacognición | Hombre | | | Mujer | | | t | Sig. |
|-------------------------------|--------|-------|-------------|-------|-------|-------------|----------|------|
| | N | Media | Desv.Típica | N | Media | Desv.Típica | | |
| Planificación/ Evaluación | 495 | 21,92 | 5,388 | 492 | 22,86 | 4,874 | -2,866** | ,004 |
| Regulación | 495 | 13,85 | 3,116 | 492 | 14,59 | 2,989 | -3,808* | ,037 |

* La diferencia es significativa al nivel 0.05; **La diferencia es significativa al nivel 0.01

Finalmente, también se detectan diferencias significativas entre hombres y mujeres en la puntuación para la escala total del CEA, resultando ésta significativamente más elevada para el género femenino ($t_{987} = -2,094$; $p < 0,05$).

Discusión y conclusiones

Los datos extraídos a partir del análisis descriptivo de los factores o subescalas del CEA, indican que los alumnos presentan niveles estandarizados en el uso de estrategias de aprendizaje referentes a la Motivación, Control Emocional y Transferencia. Por el contrario, se observa un uso deficitario, por debajo de la puntuación media del baremo, para el resto de estrategias de aprendizaje valoradas en el citado instrumento. Estos datos de la muestra total sugieren un uso limitado de las estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos de secundaria, lo que explicaría en parte el alto porcentaje de suspensos en la muestra de estudio. Por lo que se apoya la idea generalizada de la existencia de una relación positiva entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico (Artelt, 2006; Beltrán, 2003; Chiu *et al.*, 2007; Dupeyrat y Marine, 2005; Gázquez *et al.*, 2006; Kolic-Vehovec *et al.*, 2008; Núñez, 2008; Román y Gallego, 1994; Valle *et al.*, 2006; Wild, 2000).

Atendiendo a la variable género, se observa cómo las mujeres obtienen puntuaciones medias más elevadas que los varones para todas las subescalas del CEA, resultando en la mayoría de los casos éstas significativas. Concretamente, las alumnas utilizan, con una frecuencia significativamente mayor, estrategias de aprendizaje relacionadas con la Motivación, el Control Emocional y aquellas encuadradas dentro del grupo de estrategias metacognitivas (Planificación/Evaluación y Regulación), lo que se encuentra en la línea de otros trabajos anteriores (Corpas, 2010; Grimes, 1985; Núñez *et al.*, 1995). En cuanto a la estrategias de Recuperación, nuestros resultados coinciden con los datos obtenidos en estudiantes universitarios (Camarero, 1999), donde también resultan significativas las diferencias entre los grupos de género, a favor del género femenino.

Con respecto al uso por parte de las mujeres de estrategias de Organización, éste se encuadra en la línea de las investigaciones llevadas a cabo por Dresel y colaboradores (2006), donde son éstas las que muestran una frecuencia de uso significativamente mayor que en el caso de los varones. Mientras, en las estrategias de Elaboración, a pesar de darse mayores puntuaciones en las alumnas, éstas no difieren significativamente con respecto a sus compañeros, por lo que sería preciso valorar la influencia de otros factores contextuales y de contenido (Ziegler y Dresel, 2006).

A modo de conclusión, destacar la importancia de un adecuado desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje adecuadas a las necesidades del alumno y a los objetivos de aprendizaje propuestos. Para ello, es necesario conocer las variables implicadas en el uso diferenciado de las estrategias de aprendizaje, con el objetivo de diseñar programas individualizados de intervención para su mejora. Todo ello, con la finalidad de tener una repercusión positiva en los índices actuales de fracaso académico en todos los niveles educativos, y especialmente en aquellos donde se requiere un abordaje más inmediato como ocurre actualmente con la Educación Secundaria.

Referencias

- Adell, M.A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González, P., González-Pienda, J.A., Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 139-153.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. y García, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el APB y el Método de Caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 431-444.

- Artelt, C. (2006). Lernstrategien in der Schule. En H. Mandl y H.F. Friedrich (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (pp. 337-351). Hogrefe Göttingen.
- Artelt, C., Baumert J., Julius-McElvany, N. y Peschar, J. (2003). *Learners for life: Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Bain, K. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Beltrán, J.A., Pérez, L.F. y Ortega, M.I. (2006). *CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Benedet, M.J., Martínez Arias, R. y Alexandre, M.A. (1998) Diferencias con la edad en el uso de estrategias, en el aprendizaje y en la retención. *Anales de Psicología, 14*(2), 139-156.
- Benito, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: Un análisis de los problemas de la educación en España. *Revista de Educación, 348*, 489-501.
- Camarero, F.J. (1999). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo: Facultad de Psicología.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema, 12*(3), 360-367.
- Cerezo, M.T., Casanova, P.F., De la Torre, M.J. y Carpio, M.V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 4*(1), 51-61.
- Corpas, M.D. (2010). La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 8*(4), 3-16.
- Chiu, M.M., Chow, B.W. y McBride-Chang, C. (2007). Universals and specifics in learning strategies: Explaining adolescent mathematics, science, and reading achievement across 34 countries. *Learning and Individual Differences, 17*(4), 344-365.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje, 26*, 25-47.
- Dresel, M., Stöger, H. y Ziegler, A. (2006). Klassen- und Schulunterschiede im Ausmaß von Geschlechterdiskrepanzen bei Leistungsbewertungen und Leistungsaspirationen: Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53*, 44-61.
- Dupeyrat, C. y Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*(1), 43-59.
- Eccles, J. (2005). Commentary: Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction, 15*(2), 161-171.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- García, J.M., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz, C., Díaz, A., Pérez, E. y Martínez, M.C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology, 1*, 61-74.
- García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 132-157). Hillsdale, NJ: LEA.
- Gargallo, L.B., Garfella, E.R., Sánchez, P.J., Ros, R.C. y Serra, C.B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20*, 16-28.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Ruiz, M.I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 6*, 51-62.
- Grimes, S.K. (1985). Targeting academic programs to student diversity utilizing learning styles and learning-study strategies. *Journal of College Student Development, 36*(5), 422-430.
- Kifafi, S., Lizana, V. y Ortiz, R. (2012). Personalidad eficaz y rendimiento académico en estudiantes de séptimo y octavo año de Educación Básica. *Revista de Psicología, 2*(1), 30-45.
- Kolic-Vehovec, S., Roncevic, B. y Bajanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns. *Learning and Individual Differences, 18*(1), 108-113.

- Marsh, H.W. y O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- Martín del Buey, F. y Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), 598-604.
- Miñano, P. y Castejón, J.L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 28(11).
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En C. Monereo (Coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica* (pp. 11-27). Barcelona: Graó.
- Núñez, J.C. (2008). *Aportaciones de la Psicología Educativa al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. FOCAD, Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García-Rodríguez, M.S., González-Pumariega, S. y García, S.I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 7(10-11), 219-242.
- Pérez-Fuentes, M.C., Álvarez-Bermejo, J.A., Molero, M.M., Gázquez, J.J. y López, M.A. (2012). Violencia y rendimiento académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1(2), 71-84.
- Piñeiro, I., Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Suárez, J.M. y Fernández, A.P. (1998). Atribuciones causales internas y externas: autoconcepto y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 72, 249-266.
- Purdie, N. y Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies of self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 43, 30-39.
- Román, J.M. y Gallego, S. (1994). *ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rozendaal, J.S., Minnaert, A. y Boekaerts, M. (2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13, 273-289.
- Severiens, S.E. y Ten Dam, G.T. (1994). Gender differences in learning styles: Anarrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education*, 27, 487-496.
- Spinath, B., Spinath, F.M., Harlaar, N. y Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34(4), 363-374.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003). Cognitive, motivational and volitional dimensions of learning. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-580.
- Wild, K.P. (2000). *Lernstrategien im Studium*. Münster: Waxmann.
- Ziegler, A. y Dresel, M. (2006). Lernstrategien: Die Genderproblematik. En H. Mandl y H.F. Friedrich (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (pp. 378-389). Hogrefe Göttingen.

El papel de la evitación experiencial en el rendimiento académico: un análisis de los elementos implicados

Luis Jorge Ruiz Sánchez^{1,2}, José Gallego Antonio¹, Álvaro Ignacio Langer Herrera¹ y Adolfo Javier Cangas Díaz¹

¹Universidad de Almería (España); ²Centro de Psicología Avanzada (España)

Dentro del contexto educativo, existe un interés creciente por comprender los factores implicados en el rendimiento académico. La presencia de estrés, sobrecarga, ansiedad y otras circunstancias pueden convertirse en un obstáculo para alcanzar los objetivos establecidos. Al respecto, diferentes estudios ponen de manifiesto el efecto potencialmente negativo del estrés, la ansiedad, el malestar o la sobrecarga, entre otros, sobre el aprendizaje y el rendimiento (p. ej., Felsten y Wilcox, 1992; Struthers, Perry y Menec, 2000; Zeidner, 1995). Desde una perspectiva analítico-funcional, tales eventos desagradables no tienen de suyo disminuir el rendimiento, aunque pueden generar problemas cuando el individuo se comporta de forma ineficaz respecto a ellos (p. ej., la distracción o la procrastinación). De esta forma, cuando los eventos no deseados se encuentran en una relación de oposición con la consecución de metas académicas, sentirse bien queda establecido como componente necesario para conseguir aquello que se considera valioso. Este tipo de relación, puede dar lugar a una regulación problemática de la conducta que disminuya el rendimiento y aumente de forma paradójica la intensidad y frecuencia de las experiencias evitadas (p. ej. Luciano, Molina, Gutiérrez, Barnes-Holmes, Valdivia, Cabello y Wilson, 2010).

Cuando los intentos deliberados para no tomar contacto con experiencias privadas particulares (p. ej., sensaciones corporales, emociones, pensamientos, recuerdos, etc.), a pesar de generar mayor daño, continúan siendo la única forma de afrontar el malestar, dará lugar a lo que se ha denominado como Evitación Experiencial Destructiva o Inflexibilidad Psicológica (Hayes, Wilson, Gifford, Follette y Strosahl, 1996). Este patrón inflexible estaría mantenido por el reforzamiento negativo que opera a corto plazo –reducción del malestar– y el reforzamiento positivo propio del seguimiento de reglas coherentes con la historia del individuo (p. ej., “para poder estudiar tengo que estar motivado, no puedo sentirme mal”). Así, este tipo de conductas efectivas a corto plazo, solo conseguirían dificultar la consecución de metas importantes para el individuo a largo plazo.

Diferentes estudios han encontrado una relación directa entre la evitación experiencial y los síntomas asociados a la mayoría de trastornos psicológicos, así como una relación inversa entre ésta y diferentes medidas de salud, estrés, bienestar y calidad de vida (Hayes, Luoma, Bond, Masuda, y Lillis, 2006; Ruiz, 2010). En esta línea, se ha puesto de manifiesto el impacto de la flexibilidad en tareas que implican malestar, incrementando la tolerancia y reduciendo la credibilidad al dolor en relación con estrategias que promueven el control o la supresión (Páez, Luciano, Gutiérrez, Valdivia, Ortega y Valverde, 2008). Igualmente, se ha observado que el grado de flexibilidad o aceptación en presencia de malestar modera la relación entre el afecto negativo, la severidad del dolor y predice el grado de bienestar psicológico y la interferencia en la vida diaria en personas con dolor crónico (Kratz, Davis, y Aqutra, 2007; Wicksell, Renöfalt, Olsson, Bond, y Melin, 2008).

Más específicamente, varios estudios han analizado el papel de la flexibilidad psicológica y su impacto en el rendimiento comparando a aquellos participantes con niveles altos y bajos de evitación experiencial. Por ejemplo, Sloan (2004) encontró que los participantes con mayor nivel de evitación experiencial mostraron mayor respuesta emocional mientras observaban vídeos aversivos y neutrales en comparación con los que presentaban menor evitación. Karekla, Forsyth, and Kelly (2004) observaron que los individuos con alta evitación mostraban más síntomas de pánico, miedo e incontrolabilidad que aquellos con menor evitación. En esta misma línea, Salters-Pedneault, Gentes, y Roemer (2007) hallaron que los participantes con alta evitación mostraban mayor malestar, afecto negativo y respuesta electro-dermal mientras observaban un vídeo con alto contenido emocional en comparación con aquellos de menor evitación. En el estudio de Zettle, Petersen, Hocker, y Provines (2007), los participantes con un nivel más elevado de evitación experiencial evaluaron las sensaciones inducidas como más desagradables y tuvieron menor rendimiento en una tarea que simulaba los efectos del alcohol. Así mismo, Cochrane, Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, Stewart, y Luciano (2007), encontraron que los participantes con altos niveles de evitación mostraban mayor latencia y mayor nivel de ansiedad en la selección de respuestas que implicaban la presentación posterior de imágenes desagradables.

Son pocos los estudios que analizan el papel de la evitación experiencial en el rendimiento en función de diferentes variables como el malestar, el estrés, la atención o la ansiedad. Al respecto, se ha observado que los participantes con alto nivel de evitación experiencial muestran mayor grado de interferencia, intrusión de pensamientos, emociones negativas, así como un menor grado de concentración y de rendimiento en una tarea de alta demanda cognitiva (López, Ruíz, Feder, Barbero, Suárez, Rodríguez y Luciano, 2010). En suma, se ha observado que las mejoras en el rendimiento tienen como eje central al aumento de la flexibilidad psicológica (Ruiz y Luciano, 2004; Montoya y Ruiz, 2012).

A pesar de los hallazgos en este ámbito, ningún estudio se ha adentrado a analizar el impacto de la evitación experiencial en el rendimiento académico. El presente estudio pretende extender los anteriores datos al contexto académico y analizar los factores implicados en la disminución del rendimiento en el ámbito universitario.

Método

Participantes

La muestra inicial constaba con un total de 97 participantes pertenecientes a la Universidad de Almería. Posteriormente, 46 participantes fueron seleccionados en función de si presentaban alta o baja flexibilidad psicológica en el Cuestionario de Flexibilidad Psicológica en el Ámbito Académico (FPAA; Ruiz y Montoya, 2012). De los 46 participantes, 23 presentaron un nivel bajo de flexibilidad ($M= 33, 21$; $DT= 4,23$) y 23 presentaron un alto nivel de flexibilidad ($M= 54, 69$; $DT= 3,93$). La edad de los participantes oscilaba entre 18 y 28 años ($M= 19,46$; $DT=2,07$) de los cuales 15 fueron hombres y 31 fueron mujeres.

Instrumentos

Cuestionario de Salud General (GHQ-12; Goldberg y Williams, 1988) es una medida de salud psicológica general que muestra alta relación con otros tipos de alteraciones como la ansiedad, depresión, estrategias de afrontamiento disfuncionales, autoestima y estrés. Se utilizó su versión en castellano (Sánchez y Dresch, 2008) que consta de 12 ítems con 4 opciones de respuesta.

Mindful Attention Awareness Scale (MAAS; Brown y Ryan, 2003) en su versión en castellano (Soler, Tejedor, Feliu-Soler, Pascual, Cebolla, Soriano, Álvarez y Pérez, 2012) es una escala que evalúa la capacidad general del individuo para estar atento y consciente de la experiencia del momento presente en su vida cotidiana. Consta de 15 ítems en formato tipo Likert con 6 opciones de respuesta que oscilan desde “casi siempre” a “casi nunca”. Mayor puntuación indica mayor atención al momento presente.

Cuestionario de Flexibilidad Psicológica en el Ámbito Académico (FPAA; Ruiz y Montoya, 2012). Este cuestionario es una medida de flexibilidad psicológica aplicada al ámbito académico con un formato de respuesta de tipo Likert con 7 tipos de respuestas que oscilan, como el AAQ-II, desde “nunca es verdad” hasta “siempre es verdad”. Este instrumento presenta una alta consistencia interna y adecuada convergencia con el AAQ-II. Altas puntuaciones indican mayor inflexibilidad.

Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II, en su versión en castellano Ruiz, Langer, Luciano, Cangas y Beltrán, 2013) como una medida general de evitación experiencial de 10 ítems. El formato de respuesta del AAQ-II es de tipo Likert con 7 tipos de respuesta que oscilan desde nunca es verdad hasta siempre es verdad. Altas puntuaciones indican mayor evitación.

Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21; (Lovibond y Lovibond, 1995; Bados, Solanas y Andrés, 2005). Es un conjunto de tres sub-escalas compuestas por 7 ítems con el objetivo de evaluar diferentes síntomas de Ansiedad, Depresión y Estrés. El formato de respuesta tiene 4 tipos de respuesta que oscilan entre “nada aplicable a mí” y “muy aplicable a mí”.

Registro de Tiempo, Malestar y Rendimiento Académico. Este registro fue elaborado ex profeso y consistió en un registro semanal del tiempo en minutos diario dedicado en áreas académicas, el malestar presentado durante las mismas y las calificaciones finales en las diferentes asignaturas. Las puntuaciones en malestar estaban acotadas desde 0 “nada” a 10 “mucho”.

Procedimiento

La figura 1 muestra el procedimiento general. En primer lugar, se procedió a enviar los cuestionarios en el orden establecido en el apartado instrumentos mediante correo junto con una hoja informativa indicando aspectos como el carácter anónimo de los datos, la secuencia a seguir y el agradecimiento por la participación. Una vez respondieron, se procedió con el registro semanal del tiempo dedicado y el malestar presentado durante su implicación en tareas académicas. Finalmente, cuando terminó el cuatrimestre, se solicitó a los participantes que indicasen sus notas y el promedio de las mismas para analizar los resultados.

Figura 1. Procedimiento general del estudio



Resultados

Como se observa en la Tabla 1, tomando el total de los participantes, únicamente el FPAA es capaz de predecir de forma significativa el rendimiento académico (FPAA: $r = -0,24$; $p < 0,05$). Asimismo, este instrumento muestra correlaciones significativas con la GHQ-12 ($r = 0,33$), la MAAS ($r = 0,36$), el AAQ-II ($r = 0,27$), el DASS-21 ($r = 0,21$) y con la sub-escala de depresión ($r = 0,22$). El resto de variables no muestran relaciones significativas con la calificación académica.

Tabla 1. Correlaciones de orden cero entre las variables implicadas y el rendimiento académico (N= 97)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|-------|--------|------|----|
| 1. GHQ-12 | - | | | | | | | | | | |
| 2. AAQ-II | 0,58** | - | | | | | | | | | |
| 3. FPAA | 0,33** | 0,27** | - | | | | | | | | |
| 4. MAAS | -0,46** | -0,53** | -0,36** | - | | | | | | | |
| 5. DASS-21 | 0,62** | 0,77** | 0,21* | -0,51** | - | | | | | | |
| 6. DASS Dep. | 0,64** | 0,70* | 0,21* | -0,42** | 0,91** | - | | | | | |
| 7. DASS Ans. | 0,40** | 0,65** | 0,20* | -0,44** | 0,90** | 0,73** | - | | | | |
| 8. DASS Estr. | 0,59** | 0,67** | 0,12 | -0,49** | 0,89** | 0,70** | 0,67** | - | | | |
| 9. Malestar | 0,41** | 0,47** | 0,30** | -0,40** | 0,28* | 0,24* | 0,28** | 0,26* | - | | |
| 10. Tiempo | 0,17 | 0,07 | -0,02 | -0,05 | -0,06 | -0,21 | 0,22 | 0,01 | 0,31** | - | |
| 11. Rendimiento | -0,00 | 0,13 | -0,24* | -0,18 | -0,08 | -0,01 | 0,32 | 0,18 | 0,10 | 0,22 | - |

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

A fin de examinar si las puntuaciones en flexibilidad psicológica predicen mejor el rendimiento cuando se controlan variables como estrés, ansiedad, depresión, salud psicológica y atención, se procedió a realizar una regresión jerárquica múltiple (Tabla 2). El problema de la multicolinealidad entre variables fue examinado primero analizando las correlaciones entre las variables y se excluyeron variables que eran superiores a 0,7.

Dado que el AAQ-II presenta altas correlaciones con las variables estrés, ansiedad y depresión, fue retirado del análisis. La tolerancia estadística fue calculada y ninguno de los valores estaba debajo de 0,2 (Menard, 1995). En el primer paso, se observa que la flexibilidad psicológica predice parte de los resultados en el rendimiento y tras controlar el efecto de otras variables como el estrés, la ansiedad y la depresión, esta relación aumenta.

Asimismo, el estrés también predice el rendimiento cuando se controlan el resto de variables. Finalmente, el último paso del análisis indica que tanto la atención plena como la flexibilidad psicológica son las variables que mayor peso explicativo poseen.

Puesto que el análisis de regresión múltiple nos indica que la flexibilidad es una variable predictiva del rendimiento, se agrupó a los sujetos mediante este instrumento a fin de analizar posibles relaciones significativas entre las anteriores variables y la calificación final. Para ello, fueron seleccionados aquellos participantes situados por debajo del percentil 25 ($M = 33, 21$; $DT = 4,23$) y por encima del percentil 75 ($M = 54, 69$; $DT = 3,93$) en el FPAA. De esta forma, se establecieron 2 grupos con puntuaciones Bajas ($N = 23$) y Altas ($N = 23$) en Flexibilidad Psicológica. Una vez seleccionados, los resultados muestran una relación significativa con el rendimiento académico en el FPAA ($r = -0,29$) y en las puntuaciones obtenidas mediante la sub-escala de estrés del DASS-21 ($r = 0,31$). Asimismo, seleccionando aquellos sujetos con baja flexibilidad, se observa una relación negativa en el MAAS ($r = -0,44$) y positiva en la Sub-Escala de Stress ($r = 0,48$) con el rendimiento académico.

Finalmente, solo existe una relación significativa con la calificación en el MAAS cuando se seleccionaron aquellos participantes que mostraron una alta flexibilidad ($r = -0,43$).

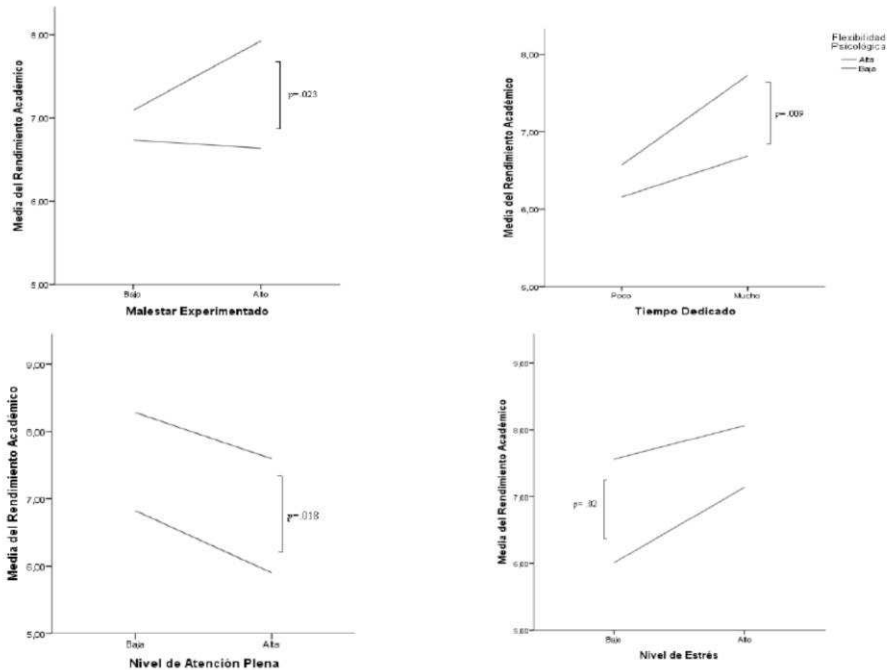
Tabla 2. Análisis de las variables implicadas mediante regresión múltiple (N= 97)

| Variables | R | F | t | β | p |
|------------|-------|-------|--------|---------|------|
| Paso 1 | 0,246 | 4,844 | | | 0,03 |
| FPAA | | | -2,201 | -0,24* | 0,03 |
| Paso 2 | 0,365 | 2,753 | | | 0,03 |
| FPAA | | | -2,144 | -0,45* | 0,03 |
| DASS Estr. | | | 2,055 | 0,34* | 0,04 |
| DASS Ans. | | | 0,365 | 0,07 | 0,71 |
| DASS Depr. | | | -1,542 | -0,28 | 0,12 |
| Paso 3 | 0,375 | 2,322 | | | 0,02 |
| FPAA | | | -2,283 | -0,27* | 0,02 |
| DASS Estr. | | | 1,681 | 0,30 | 0,09 |
| DASS Ans. | | | 0,467 | 0,09 | 0,64 |
| DASS Depr. | | | -1,729 | -0,36 | 0,08 |
| GHQ-12 | | | 0,805 | 0,12 | 0,42 |
| Paso 4 | 0,440 | 2,799 | | | 0,01 |
| FPAA | | | -2,863 | -0,37** | 0,00 |
| DASS Estr. | | | 1,217 | 0,21 | 0,22 |
| DASS Ans. | | | 0,317 | 0,06 | 0,75 |
| DASS Depr. | | | -1,795 | -0,35 | 0,07 |
| GHQ-12 | | | 0,621 | 0,09 | 0,53 |
| MAAS | | | -2,144 | -0,28* | 0,03 |

* p< 0,05; ** p < 0,01

Para profundizar en este análisis, se procedió a comprobar la existencia de diferencias en el rendimiento y el grado de flexibilidad (alta o baja) en función del nivel de malestar, tiempo, atención plena y el estrés presentado (Figura 2).

Figura 2. Malestar, tiempo dedicado, nivel de Atención Plena, Estrés y Rendimiento Académico en función del grado de Flexibilidad Psicológica



Se seleccionaron aquellos sujetos por encima y debajo de las puntuaciones medias en las anteriores variables. Cuando el malestar informado durante la realización de tareas académicas es elevado, se observan diferencias significativas en rendimiento académico entre aquellos que presentan Alta y Baja flexibilidad (Alta flexibilidad: $M=7,93$, $DT=0,43$; Baja Flexibilidad $M=6,66$, $DT=1,34$; $U=4,000$, $p=0,02$); sin embargo, no ocurre igual en aquellos con un nivel menor de malestar (Alta flexibilidad: $M=6,97$, $DT=1,33$; Baja Flexibilidad: $M=6,00$, $DT=1,34$; $U=7,000$; $p>0,05$). De manera similar, existen diferencias significativas en el rendimiento entre los participantes de alta y baja flexibilidad cuando dedican mucho tiempo (Alta Flexibilidad: $M=7,73$, $DT=0,97$; Baja Flexibilidad: $M=6,68$, $DT=1,14$; $U=21,000$, $p=0,00$), no siendo así cuando la dedicación es menor (Alta Flexibilidad: $M=6,53$, $DT=1,30$; Baja: $M=6,68$, $DT=1,14$; $U=18,000$; $p>0,05$). Respecto al nivel de Atención Plena, entre los participantes que muestran menor habilidad mindfulness, no existen diferencias en función del grado de flexibilidad mostrado (Alta: $M=7,42$, $DT=0,98$; Baja: $M=6,52$, $DT=1,10$; $U=29,000$; $p>0,05$), en cambio sí existen entre los que muestran altas puntuaciones (Alta: $M=7,23$, $DT=1,26$; Baja: $M=5,62$, $DT=1,18$; $U=16,000$; $p=0,18$). Finalmente, cuando el nivel de estrés es bajo, hay diferencias significativas en el rendimiento entre los de Alta y Baja flexibilidad (Alta: $M=7,17$, $DT=1,31$; Baja: $M=5,78$, $DT=1,19$; $U=24,000$; $p=0,02$), no ocurriendo así cuando el estrés es elevado (Alta: $M=7,52$, $DT=0,86$; Baja: $M=6,62$, $DT=1,06$; $U=28,000$; $p>0,05$).

Discusión

La evitación experiencial o inflexibilidad psicológica está implicada en un amplio rango de problemas psicológicos. En el presente estudio, se ha encontrado una relación significativa entre la flexibilidad psicológica y el rendimiento en línea con estudios anteriores (Bond y Flaxman, 2006; López et al. 2010). Asimismo, cuando se tienen en cuenta factores como el malestar, el estrés, el tiempo dedicado y la capacidad de consciencia, la flexibilidad psicológica y la atención plena predicen de forma significativa el rendimiento.

Respecto al malestar durante la realización de tareas académicas, observamos un efecto similar al encontrado por López et al., (2010). Así, cuando el malestar es bajo, no se observan diferencias en el rendimiento en función del grado de flexibilidad psicológica; en cambio, cuando el malestar experimentado es alto, la flexibilidad psicológica juega un papel relevante en la ejecución. No se ha encontrado este tipo de relación con el estrés, si bien se observan diferencias entre los grupos de alta y baja flexibilidad. Solo cuando el estrés es bajo, la flexibilidad psicológica parece jugar un papel relevante en la calificación académica. Dado que el tiempo dedicado a tareas académicas guarda cierta relación con el malestar experimentado en el presente estudio, eso explicaría a su vez por qué la flexibilidad psicológica arroja diferencias en el rendimiento en aquellos participantes que dedican mayor tiempo. Si bien el tiempo dedicado guarda cierta relación con el rendimiento, la flexibilidad parece jugar un papel más relevante en la calificación final.

En síntesis, estos datos preliminares dan relevancia al papel de la regulación ineficaz en la consecución de metas académicas y permiten analizar los factores subyacentes a tales resultados. Por tanto, aquellas intervenciones que alteren las estrategias ineficaces de afrontamiento ante el malestar, supondrían una forma óptima de alterar estas estrategias y de mejorar el rendimiento en contextos académicos.

Referencias

- Bados, A., Solanas, A. y Andrés, R. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of Depression, Anxiety and Stress Scales. *Psicothema*, 17, 679-683.
- Brown, K.W., y Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Cochrane, A., Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., Stewart, I., y Luciano, C. (2007). Experiential avoidance and aversive visual images: Response delays and event related potentials on a simple matching task. *Behavior Research and Therapy*, 45, 1379-1388.
- Felsten, G. y Wilcox, K. (1992). Influences of stress and situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological Reports*, 70, 291-303.
- Goldberg, D. y Williams, P. (1988). *A user's guide to the General Health Questionnaire*. London: NFER-Nelson.
- Hayes, S. C, Luoma, J. B, Bond, F., Masuda, A., y Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.
- Hayes, S. C., Wilson, K. W., Gifford, E. V., Follette, V. M. y Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 1152-1168.

- Karekla, M., Forsyth, J. P., y Kelly, M. (2004). Emotional avoidance and panicogenic responding to a biological challenge procedure. *Behavior Therapy*, 35, 725-746
- Kratz, A. L., Davis, M. C., y Zautra, A. J. (2007). Pain acceptance moderates the relation between pain and negative affect in female osteoarthritis and fibromyalgia patients. *Annals of Behavioral Medicine*, 33, 488-511.
- López, J. C., Ruiz, F. J., Feder, J., Barbero, A., Aguirre, J., Rodríguez, J. A. y Luciano, C. (2010). The role of experiential avoidance in the performance on a high cognitive demand task. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 3, 475-488.
- Lovibond, P. F., y Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 335-343.
- Luciano, C., Molina, F., Gutiérrez, O., Barnes-Holmes, D., Valdivia-Salas, S., Cabello, F. y Wilson, K. (2010). The impact of acceptance-based versus avoidance-based protocols on discomfort. *Behavior Modification*, 34, 94-119.
- Menard, S. (1995). *Applied logistic regression analysis*. Sage university paper series on quantitative applications in the social sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Montoya, M. M. y Ruiz, L. J. (2012). Estrategias de aceptación frente al control cognitivo en una tarea de memoria. Comunicación presentada al V Congreso Internacional y X Nacional de Psicología Clínica, Santander .
- Páez, M., Luciano, C., Gutiérrez, O. Valdivia, S., Ortega, J., y Rodríguez, M. (2008). The role of values with personal examples in altering the functions of pain: comparison between acceptance-based and cognitive-control-based protocols. *Behavior Research And Therapy*, 46, 84-97.
- Ruiz, F. J. (2010). A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) empirical evidence: correlational, experimental psychopathology, component and outcome studies. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 125-162.
- Ruiz, F. J., Langer, A., Luciano, C., Cangas, A. y Beltrán, I. (2013). Measuring experiential avoidance and psychological flexibility: the Spanish translation of the Acceptance and Action Questionnaire –II. *Psicothema*, 25, 123-129.
- Ruiz, F., J. y Luciano, C. (2009). Eficacia de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) en la mejora del rendimiento ajedrecístico de jóvenes promesas. *Psicothema*, 21 , 347-352.
- Ruiz, L. J. y Montoya, M. M. (2012). Construcción de un cuestionario sobre flexibilidad psicológica en el ámbito académico. Comunicación presentada al V Congreso Internacional y X Nacional de Psicología Clínica, Santander.
- Salters-Pedneault, K., Gentes, E., y Roemer, L. (2007). The role of fear of emotion in distress, arousal, and cognitive interference following an emotional stimulus. *Cognitive Behaviour Therapy*, 36, 12-22.
- Sanchez-Lopez, M. P. y Dresch, V. (2008). The 12- item General Health Questionnaire (GHQ-12): Reliability, external and factor structure in the Spanish population. *Psicothema*, 20, 839-843.
- Sloan, D. (2004). Emotion regulation in action: Emotional reactivity in experiential avoidance. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1257-1270.
- Soler J., Tejedor R., Feliu A., Pascual J., Cebolla A., Soriano J., Álvarez, E., Pérez, V. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40, 1, 19-26.
- Struthers, C. W., Perry, R. P. y Menec, V. H. (2000). An examination of the relationships among academic stress, coping motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41, 581-592.
- Wicksell, R., Renöfält, J., Olsson, G., Bond, F., y Melin, L. (2008). Avoidance and cognitive fusion- Central components in pain related disability? Development and preliminary validation of the Psychological Inflexibility in Pain Scale (PIPS). *European Journal of Pain*, 12, 491-500.
- Zeidner, M. (1995). Coping with examination stress: Resources, strategies, outcomes. *Anxiety, Stress and Coping*, 8, 279-298.
- Zettle, R., Petersen, C., Hocker, T. R, y Provines, J. (2007). Responding to a challenging perceptual-motor task as a function of level of experiential avoidance. *The Psychological Record*, 57, 49-62.

Aptitudes musicales en estudiantes de la Región de Murcia (9-13 años) y su relación con el cociente intelectual

Claudia Sánchez Velasco, María Cristina Sánchez López, Francisco Rafael Lázaro
Tortosa y María Lorena Gómez Pérez
Universidad de Murcia (España)

La música es una manifestación inherente que se produce en todo tipo de organizaciones sociales y culturales, y es un lenguaje que favorece la socialización de los individuos y les implica en el uso de un sistema expresivo. La música es pues, un fenómeno innato en el ser humano, ya que está presente de forma espontánea en las primeras manifestaciones sonoras de los niños ya compañía a la humanidad en gran número de acontecimientos de su ciclo vital.

Por todo ello y como afirma Mercé Vilar (2004, p.3) *“La educación musical pasa a ser, entonces, una necesidad, tanto para asegurar la transmisión de un determinado sistema de comunicación como para el desarrollo de las aptitudes individuales que inciden sobre la educación del ser humano”*.

En conclusión, si analizamos la educación como un componente educativo que incide en el desarrollo de las capacidades físicas y psíquicas, así como en la formación como ser humano, el sistema educativo debe integrarla en el currículum.

El sistema educativo imperante pone de manifiesto la importancia que tiene el desarrollo y consideración de la aptitud musical en el ámbito educativo.

En la LOE en el Capítulo II, artículo 16,

“La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”.(p.17168)

En la LOE en el artículo 17, apartado j, como objetivo de la Educación Primaria:

“Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.”(p.17168).

En el REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria en Anexo I Competencias básicas encontramos la competencia artística y cultural.

“Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.”(p.43061).

“La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad -la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean-, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades” (p.43061).

Con la implantación de la LOE y del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, la enseñanza musical es considerada como un elemento esencial en la formación integral del alumnado, no sólo un medio de expresión y comunicación, sino que podemos observar que es un importante recurso pedagógico, pues enriquece la formación integral del alumno (desarrollo intelectual, socio afectivo y psicomotor). En el desarrollo intelectual favorece la atención, agilidad mental, observación, memorización. En el aspecto psicomotor, la música desarrolla la autonomía, la psicomotricidad fina y gruesa y la agilidad corporal. Además desarrolla una función importante en el área socio-afectiva, la de enseñar a diferenciar roles y definir responsabilidades.

Como podemos observar la relación directa de la música con otras capacidades humanas está acreditada y es sumamente significativa. Si examinamos la historia de la civilización, podremos comprobar que la música “no se

emplea para la comunicación explícita, o para otros propósitos evidentes de supervivencia” y, no obstante o precisamente por eso, su trascendencia, su universalidad, su vigencia, “su continua centralidad en la experiencia humana constituye un acertijo retador” (Gardner, 1993)

Muchos compositores, entre los que se encuentra Sessions (1971), han resaltado los lazos que existen entre la música y la inteligencia cinestésico corporal. En algunos análisis, la propia música se considera mejor como un gesto ampliado. Stravinski (1947) ha insistido en que la música debe verse como propia para ser asimilada: de esa manera, se inclinada por el ballet como tipo de ejecución. Siempre insistía en que uno observara a los instrumentistas mientras interpretaban una pieza.

Las relaciones entre la música y la inteligencia espacial son menos claras pero no por ello menos genuinas. La localización de las capacidades musicales en el hemisferio derecho indica que determinadas habilidades musicales pueden estar íntimamente relacionadas con las capacidades espaciales.

Por otro lado, hemos de destacar la conexión entre la interpretación musical y la vida sentimental de las personas. La música puede servir como una forma de captar sentimientos, el conocimiento acerca de los sentimientos, o el conocimiento acerca de las formas del sentimiento, comunicándolos del intérprete o el creador al oyente atento. Los individuos con daños en las áreas subcorticales, o con una desconexión entre las áreas corticales y las subcorticales, a menudo son descritos como sosos y carentes de afecto; estos individuos rara vez parecen tener interés o atracción por la música.

Sobre las relaciones entre la música y las matemáticas se reflexionaba ya desde los descubrimientos clásicos de Pitágoras. En tiempos medievales el estudio de la música compartía muchas características con la práctica de las matemáticas, como el interés en las proporciones, relaciones espaciales, patrones recurrentes y otras series detectables. Para apreciar la operación de los ritmos en la obra musical, es necesario que el individuo posea cierta competencia numérica básica. Las interpretaciones requieren cierta sensibilidad la regularidad y relaciones, que a veces pueden ser bastante complejas.

Rauscher, Shaw, Levine, Wright, Dennis y Newcomb (1997) evidencian la relación existente entre la formación musical y un mayor cociente intelectual. Lázaro, Sánchez-Velasco, Gómez y Sánchez-López (2012) señalan la relación entre Memoria, ritmo, tiempo y cociente intelectual.

La finalidad de nuestra investigación es analizar la relación existente entre aptitudes musicales y el cociente intelectual de estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria.

Método

Participantes

Los participantes en nuestro estudio son 932 estudiantes del tercer ciclo de Educación primaria (5º y 6º nivel) que pertenecen a catorce centros educativos de la Región de Murcia. Son chicas 488 y 444 chicos.

Instrumentos

Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-E₃)

Para la evaluación del área cognitiva se ha utilizado la Batería de Aptitudes diferenciales y Generales, BADyG-E₃ (Yuste, Martínez y Gálvez, 1998). El objetivo de ésta batería es ofrecer información sobre cinco factores intelectuales, inteligencia general, razonamiento lógico, factor verbal, factor numérico y factor espacial. Además, también nos permite obtener el cociente intelectual.

Test de Aptitudes Musicales

Para la evaluación de las aptitudes musicales, se ha aplicado el tests de aptitudes musicales de Seashore (Seashore, Lewis y Saetveit, 2008). El test ofrece medidas separadas en seis aspectos: tono, intensidad, ritmo, sentido del tiempo, timbre y memoria tonal.

Resultados

Aptitudes Musicales

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables aptitudes musicales. Como se puede apreciar, es la Ritmo, seguida por el Tiempo y el Tono. La aptitud musical que obtiene puntuaciones inferiores es la Intensidad seguida por el Timbre.

Cociente intelectual de los estudiantes

En la tabla 2 encontramos el estadístico descriptivo del cociente intelectual donde la media de nuestros sujetos se sitúa ligeramente por debajo de la media.

Tabla 1. Descriptivos Aptitudes Musicales

| | Media | DT | Percentiles | | |
|---------------|-------|--------|-------------|----|----|
| | | | 25 | 50 | 75 |
| Tono | 41,42 | 28,656 | 20 | 35 | 60 |
| Intensidad | 28,02 | 24,958 | 10 | 20 | 45 |
| Ritmo | 46,28 | 30,874 | 15 | 45 | 75 |
| Tiempo | 43,98 | 29,972 | 15 | 40 | 70 |
| Memoria Tonal | 35,54 | 25,381 | 11 | 30 | 55 |
| Timbre | 28,38 | 27,562 | 10 | 20 | 40 |

Tabla 2. Descriptivos Cociente intelectual

| | Media | DT | Percentiles | | |
|----------------------|-------|--------|-------------|----|-----|
| | | | 25 | 50 | 75 |
| Cociente Intelectual | 92,57 | 16,430 | 79 | 91 | 103 |

En la tabla 3 aparece la frecuencia del variable cociente intelectual distribuido en tres grupos homogéneos. Tal y como se puede apreciar, las frecuencias más elevadas se encuentra entre el 91 y el 94.

Tabla 3. Cociente intelectual de los estudiantes

| CI nivel 1 | Frecuencia | CI nivel 2 | Frecuencia | CI nivel 3 | Frecuencia |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 55 | 5 | 80 | 2 | 94 | 59 |
| 58 | 4 | 82 | 54 | 97 | 58 |
| 60 | 1 | 85 | 58 | 100 | 53 |
| 61 | 6 | 88 | 58 | 103 | 55 |
| 64 | 22 | 91 | 72 | 106 | 36 |
| 67 | 26 | | | 109 | 42 |
| 70 | 37 | | | 110 | 1 |
| 73 | 39 | | | 112 | 42 |
| 76 | 45 | | | 115 | 33 |
| 79 | 51 | | | 118 | 22 |
| | | | | 121 | 20 |
| | | | | 124 | 11 |
| | | | | 127 | 7 |
| | | | | 130 | 8 |
| | | | | 133 | 1 |
| | | | | 136 | 3 |
| | | | | 138 | 1 |

Relación entre Cociente Intelectual, Aptitudes Cognitivas y Aptitudes Musicales

La variable Cociente Intelectual muestra relaciones positivas y estadísticamente significativas de intensidad muy alta con las variables Analogías Verbales ($r=.802$ $p<.01$), Series Numéricas ($r=.772$ $p<.01$), Matrices Lógicas ($r=.756$ $p<.01$), Completar Oraciones ($r=.768$ $p<.01$) y Problemas Numéricos ($r=.776$ $p<.01$). Con la variable Encajar Figuras ($r=.641$ $p<.01$) muestra una relación positiva, alta y estadísticamente significativa. Con las demás variables las relaciones son significativas, positivas y moderadas: Memoria de Relato Oral ($r=.567$ $p<.01$), Memoria Visual Ortográfica ($r=.571$ $p<.01$), Discriminación de Diferencias ($r=.499$ $p<.01$), Tono ($r=.276$ $p<.01$), Intensidad ($r=.244$ $p<.01$), Ritmo ($r=.396$ $p<.01$), Tiempo ($r=.348$ $p<.01$), Timbre ($r=.189$ $p<.01$) y Memoria ($r=.401$ $p<.01$).

Conclusiones

La conclusión que se deriva de los resultados obtenidos en nuestra investigación es demuestra que existe una relación entre el cociente intelectual de los estudiantes y las aptitudes musicales evaluadas. Cuanto mayor es el cociente intelectual, mayores son las habilidades musicales que manifiestan los sujetos. En Las aptitudes musicales que manifiestan una relación de mayor intensidad con el cociente intelectual son Memoria, Ritmo y Tiempo. Es la variable timbre la que muestra un nivel de intensidad leve-moderado con el cociente intelectual.

Para finalizar podemos exponer, según los resultados obtenidos, la existencia de una relación bilateral entre aptitudes musicales y cociente intelectual. Según nuestros resultados, los estudiantes con un CI superior poseen mayores destrezas musicales. Por ello, dicha relación permite determinar que cuanto antes se empiece a practicar, trabajar, disfrutar y vivenciar con la música, más oportunidades tendrán nuestros alumnos para aprovechar su capacidad intelectual. La música mejora muchos aprendizajes, como la lectura, la lengua, matemáticas incluso el rendimiento académico.

Referencias

- Conejo Rodríguez, P.A.(2012). *El valor formativo de la música para la educación en valores*. Dedicar. Revista de Educación y Humanidades, 2(2012), marzo, 263-278.
- Decreto nº 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 211 Boletín oficial de la Región de Murcia. (2007).
- Gardner, H. (1983). *Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H.(1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Lázaro F., Sánchez-Velasco C., Gómez L. y Sánchez-López C. (2012). Memoria, ritmo, tiempo y cociente intelectual. *Experiencias de investigación en Educación Infantil y Educación Primaria*, 47-54.
- LOE (2006) Ley organica 2/2006 de Educación (boletín oficial del estado número 106, de 4 de mayo de 2006).
- Rauscher, F.H., Shaw, G.L., Levine, L.J., Wright, E.L., Dennis, W.R. y Newcomb, R.L (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19, 2-8.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, 293 Boletín Oficial del Estado y I. Disposiciones generales (2007).
- Seashore, C.E., Lewis D. y Seatveit J.G. (2008). *Test de aptitudes musicales de Seashore*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sessions, R. (1971). *Questions About Music*. Cambridge: Harvard University Press
- Stravinsky, L. (1947). *Poetics of music: In the form of six lessons*. Michigan: TheCanles Eliot Norton Lectures.
- Vilar i Mommany, M. (2004). Acerca de la educación Musical. *Revista electrónica Léeme*, 23(13), 1-23. Recuperado el 7 de marzo de 2011.<http://música.rediris.es>
- Yuste, C., Martínez R. y Galve J.L. (1998). *Batería de Aptitudes diferenciales y Generales, BADyG- E3*. Madrid: CEPE.

Resiliencia entre padres de hijos con discapacidad

Raquel Suriá Martínez, Ana Rosser Limiñana y
Esther Villegas Castrillo
Universidad de Alicante (España)

El desarrollo o ciclo evolutivo del ser humano, puede entenderse como una trayectoria específica de intercambio entre los sistemas biológicos, psicológicos y sociales, generando continuidad, discontinuidad y cambio en sus características, procesos y funciones a lo largo de las distintas etapas de la vida (Bronfenbrenner y Evans, 2000; McCartney y Phillips, 2006).

Así, desde su gestación y primera infancia hasta que termina el ciclo vital de las personas, éstas abordan tareas y desafíos críticos para el logro de aprendizaje y competencia en las diversas áreas del desarrollo integral. Pero para esto, no está solo: se moldea y se construye a sí mismo en la relación y comunicación con otras personas, grupos, instituciones y referentes significativos de su cultura (Shonkoff y Phillips, 2000).

En ese camino, cobran especial relevancia la familia, principalmente los padres, puesto que son estos los padres los que van a cuidar, enseñar y ser la base principal de los hijos en las primeras etapas de la vida.

Sin embargo, en algunas situaciones esto no resulta fácil y pueden tener que enfrentarse a adversidades que ponen a prueba sus capacidades y recursos. En estas circunstancias, toda la familia se va a ver limitada, traumatizada o incluso destruida; por ejemplo, frente a la discapacidad de un hijo. Cuando esto sucede, bien porque un hijo nace con discapacidad, o le sobreviene a lo largo de la vida, son los padres los que van a tener que enfrentarse a nuevas situaciones, cambios en sus roles que, además de ser padres, en la mayoría de los casos cumplen los papeles de cuidadores, enfermeros, celadores, rehabilitadores e incluso médicos en algunos momentos, asumiéndolo en la mayor parte de las ocasiones, sin recibir el apoyo y ayuda adecuados para enfrentarse a esta situación (Heiman y Berger, 2008; Samios, Pakenham y Sofronoff, 2008).

En este sentido, uno de los factores que cobra especial relevancia es el de la *resiliencia*. Este concepto, aunque recientemente ha sido criticado por la ambigüedad y heterogeneidad del término (Luthar, Cicchetti, y Becker, 2000; Vanderbilt-Adriance y Shaw, 2008), en términos generales, podría definirse como la capacidad que una persona desarrolla para superar las adversidades en su vida, saliendo fortalecido a partir de éstas (Grotberg, 1995; Saavedra y Villalta, 2008).

De esta definición se desprende que esta capacidad no es estática ni inherente a la persona, es decir, no es un rasgo que se tenga o no, sino que puede variar a lo largo del tiempo y de las circunstancias y con ello, que incluye pensamientos y acciones que pueden ser aprendidas y desarrolladas por cualquier persona.

Por tanto, si se considera que la resiliencia es una capacidad que evoluciona a lo largo de la historia interaccional de la persona, la importancia de que los padres de hijos con discapacidad la desarrollen es evidente, no únicamente para que estos superen la multitud de obstáculos con los que han de enfrentarse en el autocuidado de sus hijos sino porque a su vez, los padres son los que van a influir en la configuración de la conducta de los hijos y por tanto, contribuir a que los hijos potencien su resiliencia o capacidad de superación (Jaffe et al, 2007), por lo que, ¿qué características hace que se desarrolle más esta capacidad?

Desde diversas investigaciones (Henderson, 2007; Luthar, et al, 2000; Suriá, 2012), se han enumerado las características resilientes que contribuyen a identificar aquello que resulta útil y efectivo a la hora de superar adversidades. Estas características se pueden agrupar en *los apoyos externos* que promueven esta capacidad de superación, *en la fuerza interior* que se desarrolla a través del tiempo al enfrentarse a alguna adversidad, y por último, *en los factores interpersonales*, es decir, esa capacidad de solucionar los problemas de manera exitosa ante las situaciones adversas. Grotberg (1995), organizó estos factores de la siguiente manera: yo tengo, yo soy y yo puedo.

Según esta categorización de Grotberg, los padres constituyen el «yo tengo» que ayuda a promover el «yo soy» y el «yo puedo» de cada una de las personas integrantes. De este modo, y en un sentido más amplio, se puede concebir a la familia resiliente como aquella unidad familiar que crea formas activas, saludables y sensibles de satisfacer las necesidades y el desarrollo de cada uno de sus componentes.

A partir de estas consideraciones nos surgen unos interrogantes, así, ¿serán capaces de utilizar factores protectores para lidiar los múltiples obstáculos derivados de la problemática de sus hijos?, en otros términos, ¿cuál es la capacidad de resiliencia de los padres y madres de hijos con discapacidad?, ¿puede diferir esta capacidad entre los

padres y las madres?, finalmente, ¿puede diferir la capacidad resiliente de estos padres en función de la tipología de la discapacidad que tengan los hijos?

Con el fin de profundizar sobre estos aspectos, este estudio pretende examinar la capacidad de superación en padres de hijos con discapacidad y resolver los interrogantes planteados.

Método

Participantes

La muestra estuvo constituida por 84 padres de personas con discapacidad. De ellos, 44 (52.4%) fueron madres y 40 (47.6%) padres. La edad osciló entre 20 y 65 años, destacando el rango entre 26 y 35 años (33.3%). Seleccionamos a aquellos padres que llevaban más de dos años cuidando a sus hijos para que la situación no fuera algo reciente. De esta forma, presuponemos que todos los padres llevan tiempo viviendo esta experiencia.

La elección de la muestra se realizó entre padres y madres integrados en la confederación de asociaciones COCENFE, en la que atienden a personas con discapacidad y sus familiares.

| <i>Perfil sociodemográfico</i> | | <i>N</i> | <i>%</i> |
|--------------------------------|-------------------------|----------|----------|
| Género | Femenino | 44 | 52,4 |
| | Masculino | 40 | 47,6 |
| | Total | 84 | 100,0 |
| Edad | Menos de 25 | 5 | 6,0 |
| | Entre 26 y 35 | 28 | 33,3 |
| | Entre 36 y 45 | 24 | 28,6 |
| | Más de 45 | 27 | 32,1 |
| | Total | 84 | 100,0 |
| Formación académica | Estudios primarios | 24 | 28,6 |
| | Estudios secundarios | 33 | 39,3 |
| | Estudios universitarios | 27 | 32,1 |
| | Total | 84 | 100,0 |
| Tipo de discapacidad | Auditiva | 32 | 38,1 |
| | Intelectual | 19 | 22,6 |
| | Visual | 18 | 21,4 |
| | Física | 15 | 17,9 |
| | Total | 84 | 100,0 |

Instrumentos

Para recoger la información sobre los datos sociodemográficos diseñamos un cuestionario “*had hoc*”. Para averiguar los datos referentes a los factores resilientes se empleó la versión española adaptada por Heilemann, Lee y Kury (2003), de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993). La escala está compuesta por 25 ítems, los cuales puntúan en una escala tipo Likert de 7 puntos (1= totalmente en desacuerdo, y un máximo de 7= totalmente de acuerdo). Las puntuaciones más altas son indicadores de mayor resiliencia, encontrándose el rango de puntaje entre 25 y 175 puntos.

Para determinar el nivel de resiliencia prevalente entre los participantes, seguimos el mismo procedimiento realizado por Heilemann, et al., (2003). Los valores mayores de 147 indican una alta capacidad de resiliencia; entre 121-146, resiliencia moderada; y valores menores a 121, escasa resiliencia.

Procedimiento

El procedimiento de recogida de información consistió en la aplicación del cuestionario a la muestra de participantes. La muestra fue seleccionada intencionalmente entre diciembre del 2011 y marzo del 2012, obteniéndose previamente el consentimiento informado de los participantes del estudio. El acceso fue relativamente sencillo, la muestra procedía de diversas asociaciones y el investigador tenía acceso directo a éstas. El contacto inicial se realizó directamente proponiéndoles su participación en el estudio y solicitándoles una entrevista. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 15 minutos por persona.

Análisis estadístico

Para los datos sociodemográficos se obtuvieron las frecuencias y porcentajes. Debido al reducido número de participantes se utilizaron pruebas no paramétrica. Para comparar la posible existencia de diferencias en función del género de los padres se utilizó la *U* de Mann Whitney. Para examinar la resiliencia en función del tipo de discapacidad, se utilizó la prueba ANOVA de una vía de Kruskal-Wallis para *k* muestras.

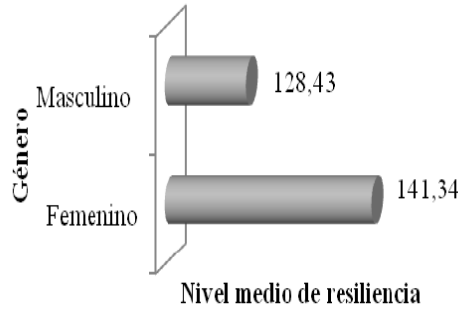
Resultados

En general, los resultados de la escala mostraron una capacidad de resiliencia moderada ($M=135.19$, $D.T=33.81$).

Al examinar los resultados de la escala en función del género de los padres y de la tipología de la discapacidad observamos los siguientes resultados:

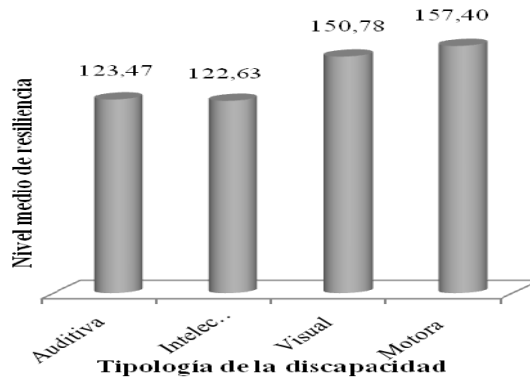
1) Los resultados de los análisis para la variable *género de los padres* no mostraron diferencias estadísticamente significativas [$U(84)=741.5$, $p=.136$].

Figura 1. Resiliencia en función del género de los padres



2) Por el contrario, las diferencias en las puntuaciones medias en los factores en función de la tipología de la discapacidad si resultaron estadísticamente significativas para el conjunto [$\chi^2(84)=14.394$, $p<.05$], observándose que los padres de hijos con discapacidad motora ($M=157.40$, $D.T=13.71$) y visual ($M=150.77$, $D.T=24.28$), mostraron niveles medios de resiliencia superiores a los de los padres de hijos con discapacidad auditiva ($M=123.46$, $D.T=39.36$), e intelectual ($M=122.63$, $D.T=28.90$), (Figura 2).

Figura 2. Resiliencia en función del tipo de discapacidad



Discusión

De manera general, nuestros resultados indican que los participantes muestran unos índices medios moderadamente altos en esta capacidad. Este dato induce a pensar que la experiencia de tener un hijo con discapacidad no tiene porque reportar exclusivamente vivencias negativas.

En este sentido, cada vez más investigaciones inciden en los aspectos positivos de la crianza de un hijo con discapacidad (Blacher y Baker, 2007; Greer, Grey y McClean, 2006; Trute et al, 2007). Así, estos trabajos parten de la premisa de que la crianza de un hijo con esta problemática no es fácil, pero puede conducir a una vida más rica, más valiosa y más completa.

En referencia a nuestro primer objetivo, averiguar si hay diferencias en esta capacidad en función del género de los padres, no se encontraron diferencias a nivel significativo. Estos resultados estarían en línea con otros estudios

(Dabrowska y Pisula, 2010), en los que se indica no encontrar variaciones en el desarrollo de esta capacidad entre los padres y madres cuidadores.

Con respecto al tipo de discapacidad de los hijos, observamos que los padres de hijos con discapacidad visual y física indicaron niveles más altos de resiliencia.

En esta misma dirección, autores como Bayat (2007) o Glidden y Jobe (2007), sugieren que determinadas variables como la tipología y el grado de discapacidad de sus hijos, parecen tener un papel explicativo en la capacidad resiliente familiar. Por ejemplo, las limitaciones que conlleva vivir con una discapacidad motora o sensorial se destacan por tener añadidas, a parte de las limitaciones derivadas de la funcionalidad, otras barreras de tipo arquitectónico y técnico, que son visibles al exterior. Sin embargo, la discapacidad intelectual o la auditiva, aunque indudablemente no están carentes de dificultades, éstas son más invisibles de cara a la sociedad, y por tanto, crean mayor incertidumbre al no percibirse en muchas de ellas la necesidad de ayuda. Esto puede desembocar en que exista una mayor carencia de apoyos para estas personas y para sus cuidadores (Mactavish et al, 2007).

Para concluir el estudio y a pesar de la necesidad de seguir indagando en las variables implicadas en el fortalecimiento de esta capacidad en las familias de hijos con discapacidad, el trabajo presenta algunas limitaciones que es necesario considerar.

Así, la principal radica en que no debemos olvidar que la experiencia de la discapacidad es única para cada persona ya que está influida por una compleja combinación de factores (desde las diferencias personales de experiencias, temperamentos y contextos diferentes, por tanto, deberíamos profundizar en multitud de variables que quedan por tener en cuenta y que podían explicar la variabilidad en el desarrollo de esta capacidad.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. y Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(9), 702-714.
- Blacher, J. y Baker, B. L. (2007). Positive Impact of Intellectual Disability on Families, *American Journal on Mental Retardation*, 112, 330-348.
- Dabrowska, A. y Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 266-280.
- Glidden, L.M. y Jobe, B.M. (2007). Measuring parental daily rewards and worries in the transition to adulthood. *Am Journal Mental Retard*, 112, 275-88.
- Greer, F., Grey, I. y McClean, B. (2006). Coping and positive perceptions in Irish mothers of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10(3), 231-248.
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. *La Haya: Bernard Van Leer Foundation*. Obtenido el 12 de enero de 2012. En: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html>.
- Henderson, N. (Ed.). (2007). *Resiliency in action: Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families, and communities*. Ojai, CA: Resiliency in Action, Inc.
- Heiman, T. y Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289-300.
- Heilemann, M., Lee, K. y Kury, F.S. (2003). Psychometric properties of the Spanish version of the Resilience Scale. *Journal Nurs Meas*, 11(1), 61-72.
- Jaffe, S. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Polo-Tomas, M. y Taylor, A. (2007). Individual, family and neighborhood factors distinguish resilient and non-resilient maltreated children: A cumulative stressors model. *Child Abuse and Neglect*, 31(3), 231-239.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Mactavish, J. B., MacKay, K. J., Iwasaki, Y. y Betteridge, D. (2007). Family caregivers of individuals with intellectual disability: Perspectives of life quality and the role of vacations. *Journal of Leisure Research*, 39, 127-155.
- McCartney, K. y Phillips, D. (2006) (Eds). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Blackwell Publishing: Oxford.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Estudio comparativo en resiliencia con sujetos discapacitados motores. *Revista Investigaciones en Educación*, 8, 81-90.

- Samios, C., Pakenham, K.I. y Sofronoff K. (2009). [The nature of benefit finding in parents of a child with Asperger syndrome](#). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), pp. 358-374.
- Shonkoff, J. y Phillips, D. (Eds) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Suriá, R. (2011). Resiliencia en jóvenes con discapacidad. ¿Difiere según la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad?. *Boletín de Psicología*, 105, 75-91.
- Trute, B., Hiebert-Murphy, D. y Levine, K. (2007). Parental appraisal of the family impact of childhood development disability: Times of sadness and times of joy. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32, 1-9.
- Vanderbilt-Adriance, E. y Shaw, D.S. (2008). Conceptualizing and re-evaluating resilience across levels of risk, time, and domains of competence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 30-58.
- Wagnild, G.M. y Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal Nurs Meas*, 1(2), 165-78.

Relaciones entre la afectividad hacia las matemáticas y las competencias profesionales

Enrique de la Torre¹, M^a del Carmen Martín², Tomás Ortega² y Cesar Sáez³

¹Universidad de A Coruña (España); ²Universidad de Valladolid (España);

³Universidad Autónoma de Madrid (España)

Este trabajo forma parte de uno mucho más amplio que desarrollamos en el marco de un proyecto trienal I+D+I en el que participan varias universidades españolas (A Coruña, Salamanca, Autónoma de Madrid, Valladolid, La Rioja y Zaragoza). En este proyecto se trata de investigar las relaciones que hay entre el perfil emocional (creencias, actitudes, ansiedad y afectividad hacia las matemáticas) el estado competencial desde el marco teórico PISA'2003 y las competencias matemáticas de los estudiantes del Grado de Educación Primaria.

Son numerosos los estudios que tratan de caracterizar al profesor de matemáticas competente (Bishop et altri, 2002; Darling-Hammond y Youngs, 2002; Freppon, 2001 y Niss, 2009). Unas propuestas abordan el debate desde un punto de vista teórico y otras se vinculan a aspectos metodológicos y a procesos de evaluación. Dentro de esta última línea, entre las propuestas que tratan de ofrecer un marco para evaluar la excelencia docente y al mismo tiempo orientar la evaluación formativa para el profesor de matemáticas, queremos mencionar la elaborada por la Australian Association of Mathematics Teachers y se denomina AAMT Standards for Excellence (AAMT, 2006), que es el marco en el que hemos apoyado para diseñar la evaluación de las competencias profesionales, en lo relativo a la enseñanza de las matemáticas, de los estudiantes que han participado en nuestra investigación.

Estos estándares distribuyen los atributos de un profesor de matemáticas competente en tres dominios, cada uno de los cuales incluye a su vez tres o más habilidades, conocimientos o destrezas. Estas competencias son las siguientes:

- *Conocimiento profesional*: Incluye el conocimiento de los estudiantes, de las matemáticas y de cómo los alumnos aprenden matemáticas.
- *Atributos profesionales*: atributos personales, desarrollo profesional y responsabilidad comunitaria.
- *Práctica profesional*: creación de entornos de aprendizaje, planificación docente, acción docente y evaluación.

Marco teórico

La investigación de la que este trabajo forma parte, ha utilizado un marco teórico que integra la filosofía de la adquisición de competencias profesionales derivada de los antecedentes (Hospesová et altri., 2005; Poblete et altri., 2003, 2005; AAMT, 2006), el análisis del contenido curricular de Educación Primaria y, finalmente, la teoría de evaluación mediante rúbricas soportadas por los niveles de competencias de PISA'2003. Según este marco, se han elaborado las cuestiones que constituyen el test de competencias profesionales que ha sido respondido por los estudiantes del Grado de Educación Primaria. Este test (Marbán, Ortega y de la Torre, 2011) combina respuestas cerradas, en las que los estudiantes tienen que elegir una de las opciones indicadas, con otras respuestas que deben redactar. Todas las respuestas se valoran en una escala decimal y estas puntuaciones nos permiten contrastar las diferentes competencias profesionales.

Los planes de estudio de las enseñanzas del Grado de Educación Primaria no se han elaborado, en general, teniendo como objetivo proveer a los estudiantes de unas competencias profesionales adecuadas, sino que las diferentes posiciones de influencia de los departamentos, en las distintas facultades de educación, han ido configurando una formación inicial de los futuros profesionales que, según es percibido por profesores de distintas universidades, no permiten desarrollar esas competencias como debería ser.

Nosotros creemos que es necesario, en este momento, determinar el estado de esta formación de los futuros profesores y profesoras de Educación Primaria, y analizar su evolución durante el tiempo que duran sus estudios, en particular los relativos al área de didáctica de las matemáticas. Por ello adoptamos una metodología de observación longitudinal, realizando una valoración inicial y otra final.

La observación inicial tiene lugar en el primero o segundo curso, dependiendo del año en el que se inician las materias del área de didáctica de las matemáticas, que varía de unas universidades a otras. Se ha pasado un cuestionario a 32 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, al comienzo de su primer año de formación en el grado de Educación Primaria y al finalizar el tercer curso, en el que tienen la tercera materia obligatoria de Educación Matemática. Este cuestionario está formado por la descripción de seis situaciones

reales de aula sobre las cuales se formulan una serie de cuestiones sobre los contextos descritos en cada caso que los alumnos deben responder. Los contenidos de estas situaciones están descritos en (Marbán, Ortega y de la Torre, 2011).

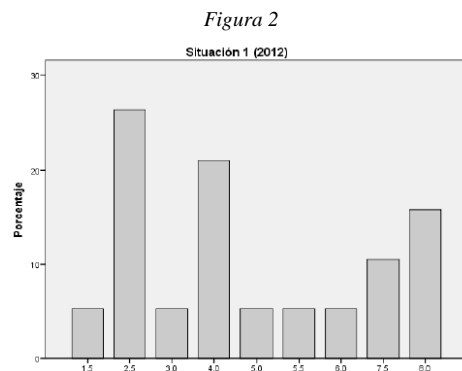
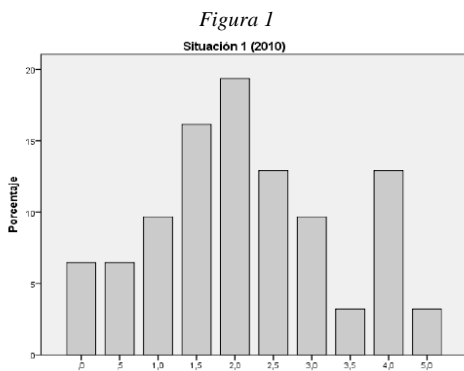
Al mismo tiempo, se han pasado test que miden la respuesta emocional de los estudiantes hacia el aprendizaje y los conocimientos matemáticos. Para ello hemos dispuesto de siete escalas que miden las componentes afectivas. Estas escalas han sido elaboradas por miembros del equipo investigador (Hidalgo, Maroto y Palacios, 2000, 2004, 2005, 2011).

En Marbán, Ortega y de la Torre (2011) se hacía un análisis general de los resultados de los estudiantes en el test de competencias profesionales que habían respondido en el año en el que comienzan sus estudios de materias de educación matemática. En ese análisis se ve que las respuestas son deficientes, en general y no responden a una distribución normal. Una vez pasados dos cursos, después de haber recibido formación en educación matemática a lo largo de esos tres años, se han pasado nuevamente esos mismos test y aquí se analizan los resultados correspondientes.

Análisis de resultados

Primera situación: Magnitudes y medida

Las respuestas a la primera situación (los alumnos deben prever si los niños de su clase saben manejar las fracciones $1/2$, $1/4$ y $3/4$ y prever qué errores podrían cometer), donde se representa una situación de aula relacionada con magnitudes y medida, muestran una situación bimodal de igual manera que en el test pasado al inicio de los estudios de didáctica de la matemática (año 2010), con respuestas que se agrupan en torno a valores muy bajos o muy altos, como se ve en las figuras 1 y 2.



Sin embargo los valores en torno a los que se agrupan en el test realizado al final de los estudios (año 2012), son claramente superiores, con una variación positiva media en torno a los 2,5 puntos. Sin embargo, a pesar de la mejora siguen siendo puntuaciones bastantes bajas.

En la gráfica que compara las respuestas de cada uno de los estudiantes a esta situación 1, en ambos años, muestra claramente la mejor puntuación que obtienen después de su período formativo en didáctica de la matemática. Los números en el eje horizontal responden a la clave numérica asignada a cada uno de los estudiantes y sobre cada uno de ellos se muestra, con sendas barras, su respuesta a esta primera situación en el año 2010 y en el 2012.

La ausencia de barras para algunos estudiantes en el año 2012, figura 3, responde a que en esta segunda etapa no se han pasado a cada uno de los estudiantes las seis situaciones que sí habían cumplimentado en la primera etapa. En esta segunda fase a la mitad de los estudiantes han respondido a las situaciones 1, 3 y 4 y la otra mitad a las situaciones 2, 5 y 6.

Si realizamos una comparación entre las medias de las respuestas ofrecidas por los estudiantes en el test inicial y el final, con dos años de intervalo, obtenemos el resultado que se describe en la tabla 1.

Claramente se aprecia una mejora en la realización del test. La tarea que se pedía en esta situación consistía en la predicción de los errores y aciertos en la resolución de una tarea sobre magnitudes y medidas de capacidad, realizada en una hipotética aula de Educación Primaria de la que se conocían las competencias de los estudiantes en relación a estos conceptos y habilidades. Se puede entonces considerar que la formación recibida por los estudiantes del Grado

de Primaria les ha permitido mejorar su competencia para enfrentarse a una cierta tarea matemática en un aula de Educación Primaria.

Figura 3. Distribución de puntuaciones en la primera situación

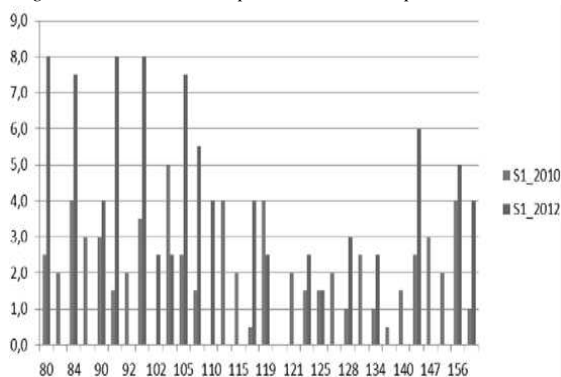


Tabla 1. Prueba para una muestra

| | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | |
|---------|-------|----|------------------|----------------------|---|----------|
| | | | | | Inferior | Superior |
| | | | | | Valor de prueba = 0 | |
| S1_2010 | 9,594 | 30 | ,000 | 2,1613 | 1,701 | 2,621 |
| S1_2012 | 9,079 | 18 | ,000 | 4,6579 | 3,580 | 5,736 |

Segunda situación: Geometría

En la segunda situación (los alumnos deben pronunciarse sobre estrategias para determinar con regla y compás el centro de una mesa circular, enunciar estrategias de solución y discriminar entre cuatro enunciados aparentemente iguales), la respuesta en la fase final de la formación de los estudiantes, es también similar a la obtenida inicialmente. También ahora la distribución tiende a parecerse a una normal, aunque la disparidad puede deberse a la baja cantidad de respuestas recibidas.

Figura 4

Situación 2 (2010)

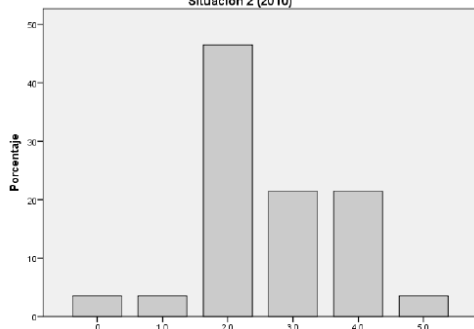
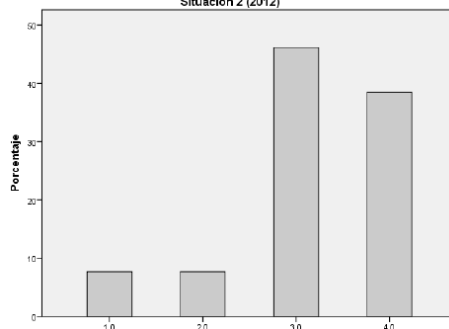


Figura 5

Situación 2 (2012)



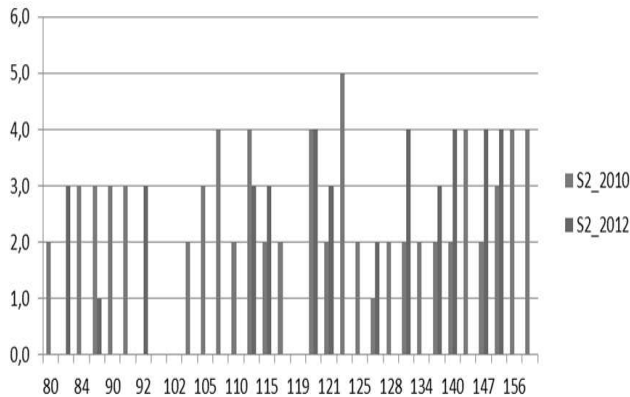
Se aprecia una leve mejora en la puntuación obtenida en el test, la media sube apenas medio punto, pero la moda y la mediana pasan del valor 2 al valor 3, figuras 4 y 5. En ambos momentos las puntuaciones son muy bajas. El tema que se aborda en esta situación es la geometría, la determinación del centro de un círculo y la adecuación de esta tarea en un aula de primaria. Podemos decir que la geometría sigue siendo uno de los temas de matemáticas en el que peor se comportan los estudiantes de todos los niveles.

Nuestros estudiantes, en estos estudios de grado, han recibido un cuatrimestre completo de formación sobre el tema, pero claramente no nos ha permitido elevar su competencia al nivel profesional requerido. El lastre en su

correspondiente formación, o falta de formación en este aspecto matemático, supone un obstáculo que debemos abordar y que debe llevar a insistir más en la necesidad de una aceptable formación geométrica en todos los niveles de la enseñanza obligatoria y que debe incidir en la reformulación de objetivos y programa, tanto en los estudios del Grado de Primaria, como en los del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Comparando de nuevo las respuestas de los estudiantes en ambas fases, continúa mostrándose una mejora en las respuestas después de la instrucción. También hay que tener en cuenta que hay mucha falta de respuestas en la segunda fase del test, pero en aquellos individuos para los que sí hay respuesta, en casi todos es superior a la del test inicial.

Figura 6. Distribución de respuestas de la segunda situación



Comparando las medias, como ya decíamos, la mejora no es muy evidente ya que, como puede verse en la tabla 2, los intervalos de confianza se solapan y las puntuaciones siguen siendo muy bajas debido a la falta de enunciados de estrategias de resolución, lo que pone en evidencia que las relaciones entre competencias matemáticas y profesionales son bastante bajas.

Tabla 2. Prueba para una muestra

| | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | |
|---------|--------|----|------------------|----------------------|---|----------|
| | | | | | Inferior | Superior |
| S2_2010 | 12,761 | 27 | ,000 | 2,6429 | 2,218 | 3,068 |
| S2_2012 | 12,653 | 12 | ,000 | 3,1538 | 2,611 | 3,697 |

Tercera situación: Trabajo en equipo

En la tercera situación, se describen las tipologías de los 22 alumnos de una clase de Educación Primaria en relación a los tipos de inteligencia y calificaciones, y en la tarea se pide que respondan como formarían grupos de trabajo para realizar en el aula un trabajo colaborativo y, tras describir cuatro casos problemáticos resultantes de una distribución inicial, se les pide qué tipos de cambios podrían introducir en los grupos para que fueran más eficaces. El conjunto de respuestas ahora difiere de las obtenidas en la fase inicial. En aquel momento se tenía una distribución que se ajustaba mucho a la normal, mientras que ahora se observa una distribución diferente, que se ajusta más a una bimodal, en realidad, se acentúa más la bimodalidad en este segundo test. Véanse las figuras 7 y 8.

Las puntuaciones son claramente superiores, hay una diferencia de una unidad entre las medias. Además ambas son bimodales y, aunque coinciden en una de las modas, 4,5, la otra es muy diferente, 5,5 en el test inicial y 7 en el test final. Ambas medianas también difieren en una unidad, son 4,5 y 5,5, respectivamente.

Al comparar las respuestas en ambas fases de la investigación, seguimos observando en casi todos los individuos una mejor respuesta en el test final, pero tampoco se alcanzan puntuaciones muy altas.

En la comparación de medias, tabla 3, sí se aprecia una mejora en la competencia de los estudiantes analizada aquí. La habilidad requerida es la elección de los estudiantes en un aula de educación primaria para formar grupos colaborativos, conociendo las relaciones sociales entre ellos y sus actitudes y comportamiento en el aula. Las competencias requeridas para resolver la tarea planteada en esta situación no son específicamente matemáticas, sino

que aluden a temas abordados en otras materias del Grado y no aciertan a ver contradicciones en la formación de grupos de trabajo.

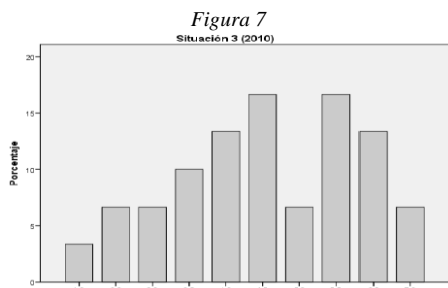


Figura 9. Distribución de respuestas de la tercera situación

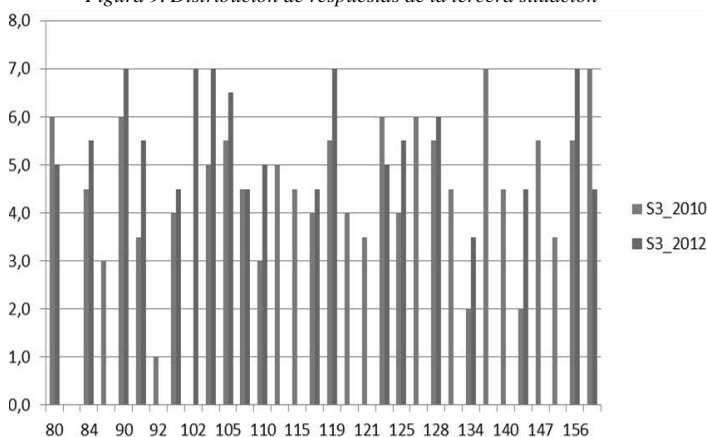


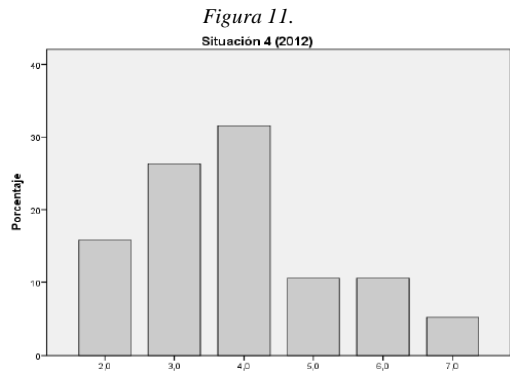
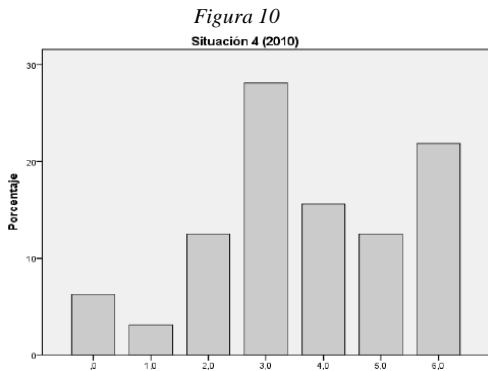
Tabla 3. Prueba para una muestra

| | <i>t</i> | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Valor de prueba = 0 | |
|---------|----------|----|------------------|----------------------|---|----------|
| | | | | | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | |
| | | | | | Inferior | Superior |
| S3_2010 | 17,164 | 29 | ,000 | 4,5167 | 3,978 | 5,055 |
| S3_2012 | 21,673 | 18 | ,000 | 5,5263 | 4,991 | 6,062 |

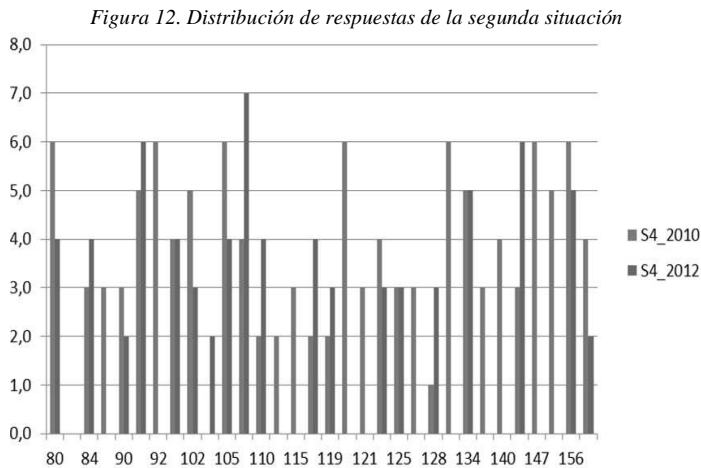
En esta situación también se detecta una mejora notable respecto de los resultados de 2010, pero tampoco se alcanzan puntuaciones altas, aunque son mejores que en las dos situaciones anteriores. Llama la atención las soluciones erróneas que dan los alumnos a las cuestiones planteadas como por ejemplo: no modificar nunca los grupos de trabajo, separar a alumnos de grupos primarios grupos y agrupar a los alumnos con el mismo tipo de inteligencia.

Cuarta situación: Fracciones

La situación cuarta, que aborda una situación de aula relacionada con el trabajo con fracciones (tienen que analizar la respuesta errónea de los alumnos al comparar dos fracciones sencillas, $\frac{5}{6}$ y $\frac{7}{10}$, y justificarlo gráficamente de forma errónea, y discriminar que posibles acciones provocarían conflictos cognitivos en los alumnos ante sus respuestas erróneas), presenta en el test pasado en la fase final, una distribución similar a la que teníamos en la fase inicial, tendente a seguir una distribución normal. Véanse las figuras 10 y 11. No se aprecia demasiada mejora en las puntuaciones a pesar del tiempo pasado y la formación recibida por los estudiantes en relación a este tema de matemáticas. La media solamente ha subido 2 décimas. Sí es apreciable la mejora en la mediana y en la moda. Esta última ha subido una unidad, de 3 a 4, siendo aun claramente insatisfactoria, y la mediana subió de 3,5 a 4.



En la comparación entre las respuestas individuales en ambas fases, observamos mucha variabilidad, viendo que, como aparece en la figura 12 de distribución de puntuaciones, hay algunos valores más altos en la fase final mientras que en otros sucede a la inversa.



En la comparación de medias, como ya decíamos, la mejora no es apreciable, y como puede verse en la tabla 4, los intervalos de confianza claramente se solapan.

En esta situación los alumnos apenas experimentan mejora alguna y las puntuaciones siguen siendo bajas. Llama poderosamente la atención que no discriminen entre las propuestas enunciadas de forma cerrada para provocar un conflicto cognitivo en los alumnos y tratar de que eliminen sus esquemas mentales erróneos.

Tabla 4. Prueba para una muestra

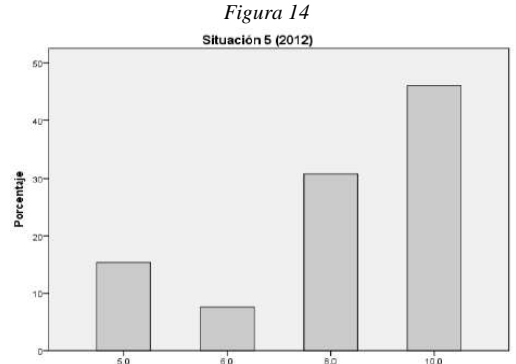
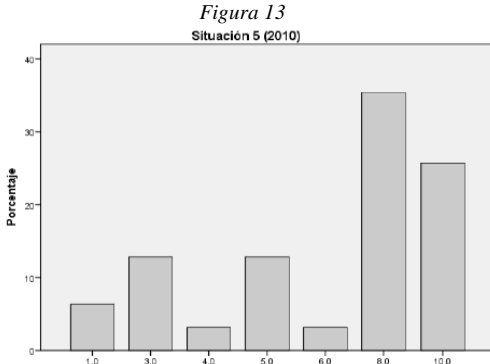
| | t | Gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | |
|---------|--------|----|------------------|----------------------|---|----------|
| | | | | | Inferior | Superior |
| S4_2010 | 11,924 | 31 | ,000 | 3,6875 | 3,057 | 4,318 |
| S4_2012 | 12,040 | 18 | ,000 | 3,8947 | 3,215 | 4,574 |

Quinta situación: Motivación

En la situación quinta (se proponen tres tareas que se resuelven exactamente igual, pero sus enunciados son diferentes, unos son más motivadores que otros y se pretende que discriminen la motivación de los enunciados), los alumnos obtienen unos resultados bastante diferentes a los obtenidos en la primera fase. Los valores de la fase final

son sensiblemente superiores a los encontrados en la primera fase de análisis y ahora se distribuyen en torno a los valores más altos de la tabla. Véanse las figuras 13 y 14.

La media de las puntuaciones desde una a otra fase ha subido punto y medio, pero se puede dar una mejor evidencia de la mejora de las puntuaciones si nos fijamos en la moda, que ha subido del valor 8 al 10, pero además en el test final el 75% de las respuestas están repartidas entre los valores 8 y 10, mientras que en el test inicial esos valores ocupaban el 60%. La mediana se mantiene en 8 puntos en ambos test.



Cuando comparamos las respuestas dadas en una y otra fase, claramente se observa una mayor puntuación en la fase final para todos los estudiantes.

Como se observa en la figura 15, en el contraste de medias el punto y medio de diferencia entre ambos test lleva a que los intervalos de confianza no muestren ningún solapamiento. La tarea a la que se hace referencia en esta situación propone la resolución en un aula de primaria, de una tarea matemática presentada en contextos muy diferentes. La resolución por parte de los estudiantes entrevistados, tanto en la fase inicial como en la final, es bastante satisfactoria. Sí se aprecia una mejora del test inicial al final, pero ya en el comienzo de su formación en didáctica de la matemática se puede entrever de sus respuestas la necesidad que aprecian en relación a que las tareas y las actividades llevadas a cabo en el aula de educación primaria deben mostrar un contexto amable y familiar para los estudiantes.

Esta situación es la que mejor resuelven los alumnos y, por tanto, podríamos afirmar que la competencia profesional relacionada con la motivación es alcanzada por los alumnos. Sin embargo, es posible que la competencia matemática para resolver esta tarea sea más simple y ésta circunstancia puede influir favorablemente en el nivel de la competencia profesional porque los alumnos comprenden mejor la situación y esto les permite discriminar.

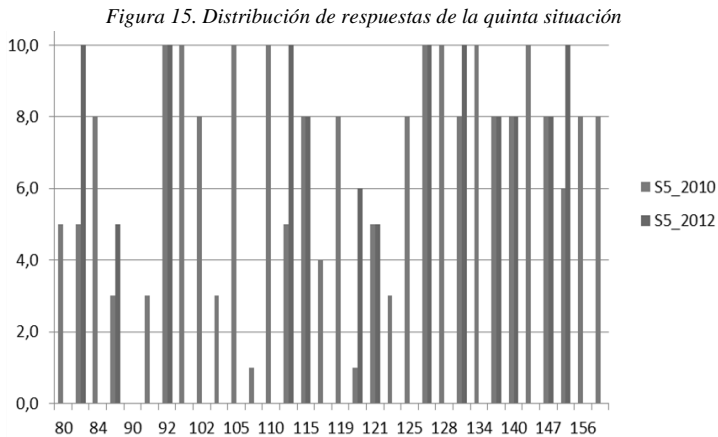


Tabla 5. Prueba para una muestra

| | t | Gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Valor de prueba = 0 | |
|---------|--------|----|------------------|----------------------|---|----------|
| | | | | | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | |
| | | | | | Inferior | Superior |
| S5_2010 | 13,346 | 30 | ,000 | 6,8387 | 5,792 | 7,885 |
| S5_2012 | 15,508 | 12 | ,000 | 8,3077 | 7,140 | 9,475 |

Sexta situación: La evaluación

En la situación sexta, que aborda la cuestión de la evaluación, nos encontramos también con una distribución muy diferente a la encontrada en la fase inicial (figuras 16 y 17). Ahora también se puede observar que las respuestas en la fase final son muy superiores a las de la fase inicial. El contraste de medias también indica una mejora de las puntuaciones de los estudiantes en esta segunda fase, la media ha subido casi punto y medio.

En esta situación, tras dar un modelo de rúbrica de evaluación, se les pide que construyan otra para evaluar las respuestas de los estudiantes en un aula de Educación Primaria sobre tareas relacionadas con el tema de estadística. En el test inicial las respuestas de los estudiantes de Grado fueron claramente deficientes, la moda fue 0,0 y la mediana de 3 puntos. En el test final, después de haber cursado las tres materias de didáctica de la matemática, la puntuación ascendió notablemente, la moda pasó a ser 5,6, pero con el 70% de las respuestas superiores al valor 5, y la mediana ascendió también al valor 5,6.

Figura 16

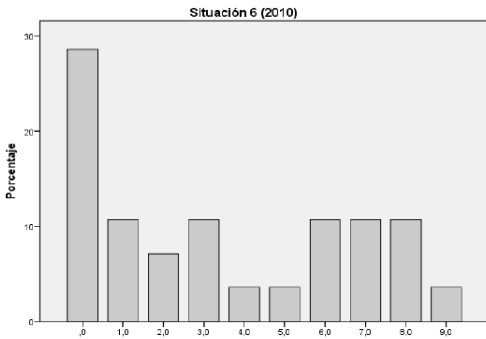
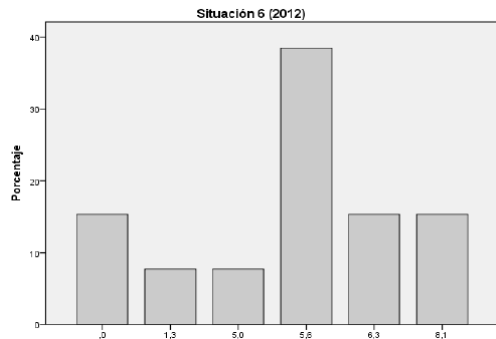


Figura 17



En la comparación de las respuestas individuales de los estudiantes, entre la fase inicial y la final, se aprecia de nuevo la mejoría general obtenida por los alumnos (Figura 18).

Figura 18. Distribución de respuestas de la sexta situación

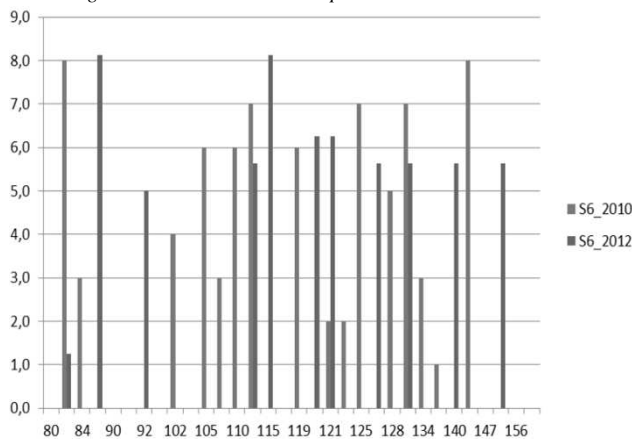


Tabla 6. Prueba para una muestra

| | t | Gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | |
|---------|-------|----|------------------|----------------------|---|----------|
| | | | | | Inferior | Superior |
| S6_2010 | 5,787 | 27 | ,000 | 3,4643 | 2,236 | 4,693 |
| S6_2012 | 6,469 | 12 | ,000 | 4,8538 | 3,219 | 6,489 |

Tabla 7. Correlaciones

| | CP2012 | CP2010 | EAEDM | EAEM | EAEM_AG | EAEM_AU | EAEM_DU | ECM | EAEM_AN |
|---------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|
| CP2012 | 1 | ,076 | ,161 | ,097 | ,159 | ,183 | -,129 | ,066 | ,154 |
| CP2010 | ,076 | 1 | -,130 | -,181 | -,092 | ,115 | -,058 | -,229 | ,199 |
| EAEDM | ,161 | -,130 | 1 | ,466** | ,486** | ,466** | ,505** | ,549** | ,171 |
| EAEM | ,097 | -,181 | ,466** | 1 | ,626** | ,644** | ,364* | ,559** | ,603* |
| EAEM_AG | ,159 | -,092 | ,486** | ,626** | 1 | ,650** | ,417* | ,477** | ,300 |
| EAEM_AU | ,183 | ,115 | ,466** | ,644** | ,650** | 1 | ,505** | ,501** | ,555** |
| EAEM_DU | -,129 | -,058 | ,505** | ,364* | ,417* | ,505** | 1 | ,516** | ,246 |
| ECM | ,066 | -,229 | ,549** | ,559** | ,477** | ,501** | ,516** | 1 | ,146 |
| EAEM_AN | ,154 | ,199 | ,171 | ,603** | ,300 | ,555** | ,246 | ,146 | 1 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Como se aprecia en la tabla 6, el contraste de medias también viene a reafirmar la mejora de las competencias matemáticas, pero las puntuaciones siguen siendo bajas. Por otra parte el texto que escriben en cada una de las celdas de la rúbrica, en muchos casos detecta una clara desorientación.

Correlaciones entre competencia profesional y afectividad

Para comprobar la posible influencia de la componente afectiva hacia las matemáticas en la realización de las tareas propuestas en las situaciones que miden la competencia profesional, se ha hecho un análisis de las correlaciones entre la puntuación media obtenida en las seis situaciones, tanto en la fase inicial como en la final, y las distintas escalas que miden las componentes afectivas.

Cada componente afectiva se ha medido con una escala específica. Todas ellas tienen una fiabilidad contrastada y han sido validadas, y se han utilizado en varios proyectos (Hidalgo, Maroto, Ortega y Palacios, 2008):

- Escala de Competencias Profesionales-resultados año 2012 (CP2012)
- Escala de Competencias Profesionales-resultados año 2010 (CP2010)
- Escala de aspectos didácticos EAEDM)
- Escala Afectivo-Emocional Matemática (EAEM)
- Escala Afectivo-Emocional Matemática Agrado (EAEM_AG)
- Escala Afectivo-Emocional Matemática Autoconcepto (EAEM_AU)
- Escala Afectivo-Emocional Matemática Dificultad Utilidad (EAEM_DU)
- Escala de Componentes Matemáticos (ECM)
- Escala Afectivo-Emocional Matemática Ansiedad (EAEM_AN)

Este análisis de correlaciones no muestra la influencia que se proponía como hipótesis, ni en los test iniciales ni en los de la fase final, como se aprecia en la siguiente tabla. Por otra parte, la distribución de correlaciones entre distintos aspectos emocionales son bastante irregulares, la mayor parte de ellas son muy cercanas a 0,5 y, en consecuencia, sólo se puede hablar de correlaciones no muy fuertes.

Conclusiones

En relación con la primera situación se observa un incremento notable en adquisición de competencias profesionales relativas a Magnitudes y Medida, ya que casi duplican su media, pero a pesar de esta mejora las puntuaciones alcanzadas son bajas y, en general, no saben predecir posibles errores de los alumnos.

En la segunda situación no aciertan a enunciar estrategias de resolución y, aunque también mejoran las respuestas en el segundo test, las puntuaciones alcanzadas siguen siendo bastante bajas debido a la falta de enunciados de estrategias de resolución. Este resultado pone en evidencia que las bajas competencias matemáticas influyen negativamente en las competencias profesionales.

En la tercera situación las puntuaciones mejoran y superan los cinco puntos sobre diez, pero siguen cometiendo errores en la formación y modificación de grupos: algunos no modifican nunca los grupos de trabajo, otros separan a alumnos de grupos primarios grupos y otros agrupan a los alumnos con el mismo tipo de inteligencia.

El error fundamental de la cuarta situación es que no discriminan las propuestas enunciadas de forma cerrada para provocar un conflicto cognitivo en los alumnos y tratar de que eliminen sus esquemas mentales erróneos. Las

puntuaciones siguen siendo bastante bajas, apenas se produce mejora en el segundo y es posible que las competencias matemáticas asociadas sean débiles.

La competencia profesional relacionada con la motivación es la que obtiene mejor valoración, también mejoran las puntuaciones alcanzadas por los alumnos en el segundo test. Sin embargo, es posible que la competencia matemática para resolver esta tarea sea más simple y ésta circunstancia puede influir favorablemente en el nivel de la competencia profesional, porque los alumnos comprenden mejor la situación y esto les permite discriminar entre las opciones propuestas y elegir las correctas.

Nuevamente se detecta un aumento de las puntuaciones en la sexta situación, pero no se alcanza una suficiencia que permita afirmar que han alcanzado la competencia de evaluación mediante rúbricas. Análogamente, se detecta una relación con las competencias matemática asociadas a la estadística.

Excepto en la situación quinta, las puntuaciones alcanzadas por los alumnos son bajas y, aunque entre el primer test (año 2010) y el segundo test (año 2012) haya habido una mejoría, esta baja puntuación nos permite conjeturar, no sin preocupación, la posibilidad de que estos egresados tengan dificultades en su desarrollo profesional, sobre todo porque se detecta una influencia negativa de la escasa competencia matemática alcanzada por estos alumnos.

Finalmente, no se detecta ninguna influencia de las componentes afectivas de las matemáticas en las competencias profesionales de nuestros alumnos.

Referencias

- AAMT (2006): *Standards for Excellence in Teaching Mathematics in Australian Schools*. Adelaide. Retrieved February 10th 2009 from <http://www.aamt.edu.au>.
- Adler, J., Ball, D., Krainer, K., Lin, F. y Novotna, J. (2005): Reflections on an Emerging Field: Researching Mathematics Teacher Education. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 60(3), pp. 359-381.
- American Board for Certification of Teacher Excellence (2006): *About Passport to Teaching*. Retrieved February 12th 2009 from <http://www.abcte.org/passport>
- Ashton, P.T. (1996): Improving the Preparation of Teachers. *Educational Researcher*, Vol. 25, pp. 21-22.
- Barber, M (1995): Reconstructing the Teaching Profession. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 21(1), pp. 75-85.
- Berliner, D. (2005): The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, Vol. 56(3), pp. 205-213.
- Bishop, A., Clarke, B. y Ocean, J. (2002): *Highly Accomplished Teaching in Mathematics*. Retrieved February 16th 2009 from <http://www.mav.vic.edu.au/pd/confs/2002/papers/bishopclarkeocean.pdf>
- Barab, S. A. y Squire, K. D. (2004): Design-Based Research: Putting Our Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, Vol. 13(1), pp. 1-14.
- Cobb, P. et al. (2003): Design experiments in education research. *Educational Researcher*, Vol. 32(1), pp. 9-13.
- Cobb, P., y Gravemeijer, K. (2006): Design research from the learning design perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, y N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 17-51). London: Routledge.
- Collins, A. et al. (2004): Design Research: Theoretical and Methodological Issues. In *The Journal of the Learning Sciences*. Editor-in-chief J. L. Kolodner, Georgia Institute of Technology. Vol. 13(4).
- Confrey, J. (2006): The evolution of design studies as methodology. En *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Edited by R. Keith Sawyer. Washington University, St Louis.
- Darling-Hammond, L. y Youngs, P. (2002): Defining “Highly Qualified Teacher”: What Does “Scientifically-Based Research” Actually Tell Us?. *Educational Researcher*, Vol. 31(9), pp. 13-25.
- Di Sessa y Cobb (2004): Ontological innovation and the role of theory in design experiments. *Journal of the Learning Sciences*, Vol. 13(1), pp. 77-103.
- Educational Testing Service (ETS) (2009) The Praxis Series: Mathematics: Pedagogy – Test at a Glance. Retrieved February 10th 2009 from <http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem.3a88fea28f42ada7c6ce5a10c3921509?vgnextoid=85b65784623f4010VgnVCM10000022f95190RCRD>
- Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Ed. Morata.
- EURYDICE (2009). *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report I: Inicial Training and Transition to Working Life*. General Lower Secondary Education. Key Topics in Education in Europe, Vol. 3. Retrieved February 26th 2009 from <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/Products?sortByCol=5>
- EURYDICE (2009): *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Retrieved February 27th 2009 from <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/Products?sortByCol=5>

- Freppon P. A. (2001): *What it Takes to be a Teacher: The Role of Personal and Professional Development*. NH: Heinemann.
- Garegae, K.G. y Chakalis, P.A. (2009). *Pre-service Mathematics Teacher Preparation Programs and Early Years of Teaching in Botswana*. Retrieved February 12th 2009 from http://stwww.weizmann.ac.il/G-math/ICMI/Garegae_Keomotso_ICMI15_prop.doc
- Glazerman, S. y Tuttle, C. (2006): *An Evaluation of American Board Teacher Certification: Progress and Plans*. Mathematica: Policy Research, Inc. Retrieved February 20th from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/09/9c.pdf
- Gullberg, A. et al. (2008). Prospective teachers' initial conceptions about pupils' understanding of science and mathematics. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 31(3), pp. 257-278.
- Hidalgo, S., Maroto, A., Ortega, T. y Palacios, (2008). Estatus afectivo-emocional y rendimiento escolar en matemáticas *UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, N° 49, pp. 9-28. ISSN: 1133-9853. Barcelona.
- Hidalgo, S., Maroto, A. y Palacios, (2000). Simpatía hacia las matemáticas, las aptitudes y el rendimiento de los alumnos: un complicado triángulo. *Actas del IV Simposio de Formación Inicial del Profesorado*. Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 213-217.
- Hidalgo, S., Maroto, A. y Palacios, (2004). Por qué se rechazan las matemáticas. *Revista de Educación*, 32, pp. 75-95.
- Hidalgo, S., Maroto, A. y Palacios, (2005). El perfil emocional matemático como predictor del rechazo escolar: relación con las destrezas y los conocimientos desde una perspectiva evolutiva. *Revista de Educación Matemática*, 17, 2, pp. 89-116.
- Hidalgo, S., Maroto, A. y Palacios, (2011). Actitudes y competencias en el aprendizaje de las matemáticas. *Actas del VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y del III Congreso Nacional de Psicología de la Educación*. Asociación Nacional de Psicología y Educación. Madrid, pp. 3644-3660. ISBN: 978-84-614-8296-2
- Hiebert, J., Morris, A.K. y Glass, G. (2003). Learning to Learn to Teach: An "Experiment" Model for Teaching and Teacher Preparation in Mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, Vol. 6, pp. 201-222.
- Hill, H.C., Schilling, S.G. y Ball, D.L. (2004): "Developing Measures of Teachers' Mathematics Knowledge for Teaching". *Elementary School Journal*, Vol. 105, pp. 11-30.
- Hodgen, J. y Askew, M. (2007): Emotion, Identity and Teacher Learning: Becoming a Primary *Mathematics Teacher*. Oxford Review of Education, Vol. 33(4), pp. 469-487.
- Hopkins, D. (1989) *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Hospesová, A. y Tichá, M. (2005): *Developing Mathematics Teacher's Competence*. Retrieved February 9th 2009 from <http://cerme4.crm.es/Papers%20definitius/12/Hospesov%C3%A1.pdf>
- Internacional Comisión on Mathematics Instruction (ICMI) (2004): *The Fifteenth ICMI Study: The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics*. Retrieved March 2nd 2009 from http://www.ams.org/mathcal/info/2005_may15-21_s.html
- ISTE (2009): *Teacher Competencies*. Retrieved February 10th 2009 from <http://www.cln.org/inservice/itpd/inserv.html>
- Kemmis y McTaggart (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Ed. Laertes. Barcelona.
- Kugel, P. (1993): How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, Vol. 18(3), pp. 315-328.
- Kunter, M. et al. (2008): Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, Vol. 18(5), pp. 468-482.
- Leou, S. (1998): Teaching Competencies Assessment Approaches for Mathematics Teachers. *Proc. Natl. Sci. Council. ROC (D)*, Vol. 8 (3), pp.102-107.
- Marbán, J.M., Ortega, T. y Torre, E. de la (2011). Identificación de competencias profesionales matemáticas en los futuros maestros. Perspectiva psicológica. *Actas del VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y del III Congreso Nacional de Psicología de la Educación*. Asociación Nacional de Psicología y Educación. Madrid, pp. 3679-3700. ISBN: 978-84-614-8296-2
- Molina, M. (2006): *Desarrollo de pensamiento relacional y comprensión del signo igual por alumnos de tercero de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- NBPTS (2006): *Understanding and Interpreting your Scores*. Retrieved February 23rd 2009, from http://www.nbpts.org/userfiles/File/Part1_Interpreting_your_score.pdf
- Niss, M. (2009): What Does it Mean to be a Competent Mathematics Teacher? A General Problem Illustrated by Examples from Denmark. Retrieved February 5th 2009 from www.emepatras.gr/emec23/perilipseis/K04%20NISS%20Patras.doc

- Piburn, M. y Sawada, D (2000): *Reformed Teaching Observation Protocol (RTOP): Reference Manual*. Retrieved 25th February 2009 from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/a3/1b.pdf
- Poblete, A. y Díaz, V. (2003): Evaluation of the Professional Competences of the Mathematics Teacher. In *Proceedings of the Internacional Conference "The decidable and the Undecidable in Mathematics Education"*, p. 231.
- Poblete, A. y Díaz, V. (2005): Improving the Professional Competence of Mathematics Teachers. In *Reform, Revolution and Paradigm Shifts in Mathematics Education*. Pp. 1-6.
- Poblete, A. y Díaz, V. (2008): *The Evaluation of the Professor of Mathematics and Quality of Education*. Retrieved February 20th from <http://dg.icme11.org/document/get/163>
- Poulou, M. (2007): Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, Vol. 27(2), pp. 191-218.
- Skott, J. (2009): Developing Pre-Service Teacher Education in Times of Constraints: The Case of the Eritrean Elementary School. In *The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics. The 15th ICMI Study*.
- Valero A. (1989): La Formación de Maestros en Italia: Situación Actual y Proyectos" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol.4, pp. 129-145.
- Zhang, X. (2005): China's Mathematics Teachers and Teacher Education. In *Quaderni di Ricerca in Didattica*, Vol. 15.

Relación entre el promedio escolar del bachillerato y los estilos de pensamiento en estudiantes de psicología de una universidad pública

Martha Valadez Huizar, Daniel Zarabozo, Sandra Romero Carreón y Laura Victoria García Sánchez

Universidad de Guadalajara (México)

La investigación de los EP se ha interesado en el rendimiento académico, postulando que los EP pueden ser favorecidos dependiendo del maestro, contexto, tipo e ideología de la escuela, entre otros. Se ha explorado el valor otorgado a ciertos EP en estudiantes de diversas culturas, la utilidad pedagógica de conocer el EP de los estudiantes y la influencia del EP del profesor sobre el rendimiento escolar cuando éste se asemeja al de sus estudiantes. El promedio escolar se ha tomado como un indicador de rendimiento académico en general y este acercamiento ha sido empleado por diferentes autores (Bernardo et al., 2009; Castro y Casullo, 2002; Zhang, 2004; Zhang y Sternberg, 2000). La perspectiva de esta investigación es comparar los EP de los estudiantes de Psicología en función de su promedio académico al ingresar a la carrera, ya que estudios anteriores (Zarabozo, 2003) han aportado información sobre la utilidad del promedio escolar en el ciclo de bachillerato para predecir el desempeño escolar en varias carreras.

La propuesta de los EP pretende integrar la cognición, la personalidad y el aprendizaje en la teoría de Autogobierno Mental (Sternberg, 1988). Esta teoría sugiere que los individuos gestionan su inteligencia como una estructura de gobierno; el supuesto es que al igual que los gobiernos rigen un país, así la gente tiene una manera particular de gobernarse a sí misma para gestionar su inteligencia cuando se enfrenta a diversas tareas sean éstas académicas o no, de tal manera que los EP eficientizan el recurso mental al plantear un esquema organizativo para interpretar y enfrentar las tareas. A diferencia de otros enfoques que abordan como objeto de estudio la inteligencia, en esta teoría el centro de atención no está en saber cuánta inteligencia tiene una persona sino en cómo la emplea; es decir cómo organiza un sujeto sus recursos cognoscitivos para enfrentar las tareas.

La propuesta de EP originalmente identifica 13 estilos agrupados en cinco dimensiones: 1) *Función*, que incluye los estilos Legislativo (orientado hacia la creatividad, resuelve problemas a su manera), Ejecutivo (sigue reglas, prefiere problemas estructurados) y Judicial (prefiere evaluar reglas, seguir procedimientos); 2) *Forma*, que abarca los estilos Monárquico (enfoca su atención a problemas específicos de manera decidida), Jerárquico (establece prioridades y metas), Oligárquico (sus metas son igualmente importantes, no jerarquiza) y Anárquico (rechaza sistemas rígidos, tiene múltiples metas difíciles de clasificar); 3) *Niveles de actuación*, incluye los estilos Global (prefiere abordar cuestiones relativamente amplias y abstractas e ignora detalles), Local (prefiere problemas concretos, que exigen trabajar con detalles); 4) *Ámbito desde el cual se procesa la actividad*, que incluye los estilos Interno (tiende a la introversión y a trabajar en soledad) y Externo (orientado hacia las otras personas a trabajar con otros) y 5) *Inclinación o tendencia que orienta la actividad*, que agrupa los estilos Liberal (tiende a cuestionar reglas y procedimientos establecidos, gusta de la incertidumbre) y Conservador (prefiere ajustarse a procedimientos y reglas, evita cambios y situaciones ambiguas).

Desde la propuesta original de la teoría de Autogobierno Mental hasta la fecha se ha desarrollado un abundante trabajo empírico que constituye la base para desarrollar una propuesta que Zhang y Sternberg (2005, 2006) denominan *Modelo Triárquico de Estilos Intelectuales*, construido sobre la base de los principales modelos que han tenido mayor impacto en el campo de investigación de los estilos. En este modelo los 13 estilos son agrupados en tres tipos: *Tipo I*, los orientados fundamentalmente a la creatividad (Legislativo, Judicial, Jerárquico, Global y Liberal); *Tipo II*, inclinados hacia la conservación (Ejecutivo, Local, Monárquico y Conservador) y el *Tipo III*, que representa a los estilos que integran características tanto del tipo I como del tipo II (Anárquico, Oligárquico, Interno y Externo).

La investigación empírica reporta datos contrastantes en cuanto a los EP relacionados con el rendimiento escolar. Por un lado, los que relacionan positivamente a los EP implicados con la creatividad como el Legislativo y el Judicial (Bernardo et al., 2009; Grigorenko y Sternberg, 1997) y aquellos en los que se reporta una relación negativa con los EP Ejecutivo y Conservador (Grigorenko y Sternberg, 1997; Fan, Zhang, y Watkins, 2010). Por el otro lado, los que encuentran una relación positiva con los EP Ejecutivo, Jerárquico, Interno y Conservador (Bernardo, Zhang y Callueng, 2002; Zhang y Sternberg, 1998; Zhang y Sternberg, 2000; Cano-García y Hughes, 2000) y otros que muestran una correlación negativa con el estilo Legislativo (Cano-García y Hughes, 2000; Zhang y Sternberg, 2000).

Una tercera línea la encontramos en el trabajo de Zhang (2004) que identifica a los EP Jerárquico, Judicial y Monárquico como predictores del rendimiento académico de los estudiantes.

En los estudios que hemos revisado que relacionan los EP con la carrera de Psicología, observamos que en la mayoría se reporta que el EP de los estudiantes tiene predominancia legislativa (Allueva, Herrero y Franco, 2010; López y Martín, 2010; Mogollón, 2004). Coincidiendo con el EP orientado hacia la creatividad Mogollón (2004) y González, Castro Solano y González, F. (2008) mencionan al EP liberal como parte del perfil del estudiante de la licenciatura. Otro dato es que el EP varía dependiendo del tiempo de permanencia en la carrera. Los alumnos de primer ingreso reportan una preferencia más ejecutiva y al avanzar se vuelven más judiciales (Allueva et al., 2010). González, et al. (2008) los describen como globales y con inclinación hacia el EP Externo. En general, los datos revelan que los estudiantes de la carrera de psicología manifiestan un perfil Legislativo.

De estos resultados importa señalar que para el desarrollo de los EP es fundamental su socialización, por tanto, las similitudes y diferencias encontradas entre la relación del EP con el rendimiento académico muestran generalmente que son favorecidos según la escuela y disciplina profesional. Por ejemplo, algunos de los estudios que encuentran una relación positiva entre los EP creativos y el rendimiento escolar provienen de estudiantes de las artes y de niños con aptitudes sobresalientes.

Otro aspecto a resaltar es que el EP Jerárquico se reporta como un estilo que influye en el rendimiento en cualquier tipo de perfil. Finalmente, que los estudios sobre los EP favorecidos en contextos escolares no se han relacionado con una formación intencionada, es decir, con lo que cada escuela o carrera se propone lograr como perfil de egreso. Desde nuestra perspectiva, el presente trabajo puede aportar elementos para analizar la formación profesional desde el perfil de EP que importa desarrollar.

Con este propósito, nuestro interés en el rendimiento académico es explorar los EP que son favorecidos en la carrera de Psicología y si estos son los que el perfil de egreso busca. En el plan de estudios de esta carrera se revisan diferentes perfiles de egreso y se concluye que el perfil a formar debe de contar con habilidades deliberativas de juicio crítico, moral y ético, es aquel estudiante propositivo que comprende su presente y construye alternativas para este, que elabore hipótesis y propone alternativas. Aquellos que generen un pensamiento crítico de su entorno, que sepan diferenciar entre sentido común y las formulaciones científicas, pero sobretodo que no se queden con la simple asimilación de la información existente, sino que busquen cambios proactivos que mejoren su entorno, lo cual hablaría de un perfil conformado por los estilos Legislativo, Judicial y Liberal (un perfil creativo).

Método

El estudio tiene un enfoque cuantitativo de tipo comparativo. La elección de la muestra fue realizada a conveniencia con participación voluntaria. Participaron 295 estudiantes de la Licenciatura en Psicología de una universidad pública mexicana, de los cuales se invalidaron nueve sujetos por no contar con los datos necesarios para la investigación, dejando un muestra total válida de 286. Los participantes cursaban los semestres primero, quinto y octavo semestre de los ocho que conforman la carrera. Se les preguntó su promedio general del nivel de estudios anterior a la licenciatura y se les aplicó el TSI (104 ítems divididos en 13 escalas cada una cuenta con 8 ítems). Cada pregunta cuenta con una escala Likert con un rango del 1 al 7, correspondiendo 1 a que el enunciado no describe en absoluto la forma de pensar o actuar del sujeto y 7 a que lo describe completamente.

Para formar los grupos se ordenaron los promedios en forma ascendente. Los grupos Bajo ($n = 59$, promedio ≤ 8.70) y Alto ($n = 67$, promedio ≥ 9.60) correspondieron al 20.6% y al 23.4% respectivamente, de la muestra total. Las comparaciones se realizaron mediante pruebas T de Student con un nivel de significación $\alpha = 0.05$. Para evaluar la magnitud del efecto se calculó ϵ .

Resultados

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos correspondientes a cada uno de los Estilos de Pensamiento en ambos grupos y los resultados de la comparación estadística.

Se encontraron diferencias significativas solamente entre los estilos Ejecutivo ($t_{(124)} = -3.523$, $p < 0.001$, $\epsilon = 0.225$), Jerárquico ($t_{(124)} = -4.138$, $p < 0.001$, $\epsilon = 0.302$) y Conservador ($t_{(124)} = -2.566$, $p < 0.05$, $\epsilon = 0.348$) entre el grupo Alto y Bajo. En los tres EP mencionados el grupo con promedio alto obtuvo mayores puntajes que el grupo de promedio bajo.

En la Tabla 1 también puede observarse que los puntajes promedio del EP Legislativo son prácticamente los más altos de todos los EP y que además sus valores son muy similares entre los grupos de promedio bajo y alto.

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos, *t* de Student y estimación del tamaño del efecto

| Estilo de Pensamiento | Promedio Escolar | M | DT | ETM | t | p | ϵ |
|-----------------------|------------------|--------|--------|--------|--------|------|------------|
| Legislativo | Bajo | 5.4133 | 0.8925 | 0.1161 | .448 | .655 | |
| | Alto | 5.3480 | 0.7437 | 0.0908 | | | |
| Ejecutivo | Bajo | 4.6596 | 0.9296 | 0.1210 | 3.525 | .001 | .225 |
| | Alto | 5.1850 | 0.7413 | 0.0905 | | | |
| Judicial | Bajo | 4.7027 | 0.8945 | 0.1164 | .041 | .967 | |
| | Alto | 4.6965 | 0.7940 | 0.0970 | | | |
| Jerárquico | Bajo | 4.6766 | 1.0452 | 0.1360 | -4.138 | .001 | .302 |
| | Alto | 5.3907 | 0.8919 | 0.1089 | | | |
| Monárquico | Bajo | 3.9900 | 0.7450 | 0.0969 | -1.487 | .140 | |
| | Alto | 4.1685 | 0.6017 | 0.0735 | | | |
| Oligárquico | Bajo | 4.1274 | 0.8592 | 0.1118 | 1.083 | .281 | |
| | Alto | 3.9767 | 0.7027 | 0.0858 | | | |
| Anárquico | Bajo | 4.3544 | 0.9133 | 0.1189 | -.320 | .749 | |
| | Alto | 4.4017 | 0.7457 | 0.0911 | | | |
| Global | Bajo | 4.1469 | 0.7675 | 0.0999 | -.481 | .632 | |
| | Alto | 4.2080 | 0.6592 | 0.0805 | | | |
| Local | Bajo | 4.1908 | 0.7340 | 0.0955 | -.743 | .459 | |
| | Alto | 4.2846 | 0.6826 | 0.0833 | | | |
| Interno | Bajo | 4.5959 | 0.9858 | 0.1283 | 1.515 | .132 | |
| | Alto | 4.3435 | 0.8833 | 0.1079 | | | |
| Externo | Bajo | 4.4989 | 1.0566 | 0.1375 | -1.479 | .142 | |
| | Alto | 4.7634 | 0.9497 | 0.1160 | | | |
| Liberal | Bajo | 4.6789 | 1.0906 | 0.1419 | 1.361 | .176 | |
| | Alto | 4.4316 | 0.9490 | 0.1159 | | | |
| Conservador | Bajo | 3.8777 | 1.0953 | 0.1425 | -2.566 | .011 | .348 |
| | Alto | 4.3323 | 0.8917 | 0.1089 | | | |

Discusión

Los mayores puntajes en los EP Ejecutivo, Jerárquico y Conservador obtenidos por el grupo de promedio alto son congruentes con los resultados de múltiples investigaciones anteriores (Bernardo, Zhang y Callueng, 2002; Zhang y Sternberg, 1998; Zhang y Sternberg, 2000; Cano-García y Hughes, 2000). La magnitud de los efectos de pertenencia a uno u otro grupo resultan pequeño/mediano en el caso del EP Ejecutivo y mediano/grande en el caso de los estilos Jerárquico y Conservador. Esto puede sugerir que la formación académica en la carrera objeto de nuestro estudio oriente la forma de actuar de los estudiantes hacia lo que caracteriza estos EP. Parece relevante señalar que el EP Jerárquico mostró los mayores valores en el grupo de estudiantes con promedio alto, lo cual sugiere que las características asociadas con este EP pueden ser un factor decisivo para el éxito escolar y el logro de las metas educativas. En consonancia con la teoría de Sternberg (1999), la interpretación del perfil identificado nos muestra que el grupo de promedio alto tiende a seguir reglas, prefiere problemas estructurados y planteados previamente. Estas características se complementan con el EP Conservador, que describe a los individuos que buscan cambios mínimos y se manejan mejor bajo entornos estructurados y bien definidos. La definición de metas y prioridades que caracterizan al EP Jerárquico podrían tener mayor impacto sobre el éxito escolar. En apoyo de esta hipótesis en nuestro estudio la diferencia entre ambos grupos en el EP Jerárquico no solo fue la más significativa de todas, sino que la magnitud del efecto fue también la mayor. Una posible conclusión de este trabajo es que se favorecen actitudes y actividades asociadas con EP distintos a los que corresponderían al perfil de egreso de la carrera en Psicología que serían Legislativo, Judicial y Liberal. Por otra parte no deja de ser importante considerar que estos planteamientos deberían de extenderse con datos provenientes de carreras diferentes a la estudiada.

Referencias

- Allueva, P., Herrero, M. L. y Franco, J.A. (2010). Estilo de pensamiento del alumnado y profesorado universitario. Implicaciones educativas. *REIFOP*, 13(4) (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (23 de Mayo del 2012).
- Bernardo, A.B, Zhang, L.F. y Callueng, C.M. (2002). Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 149–163.

- Bernardo, A., Nuñez, J.C., González-Pianda, J.A., Rosário, P., Álvarez, L., González-Castro, P., Valle, A., Rodríguez, S., Cerezo, R., Álvarez, D. y Rodríguez, C. (2009). Estilos intelectuales y rendimiento académico: una perspectiva evolutiva. *Psicothema*, 21(4), 555-561.
- Cano-García, F. y Hughes, E. H. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationships and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-430.
- Castro Solano, A. y Casullo, M. M. (2002). Predictores del rendimiento académico y militar de cadetes argentinos. *Anales de Psicología*, 18(2), 247-259.
- Escurre, M. y Delgado, A. (2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. *Persona*, 11, 143-175.
- Fan W., Zhang L. F. y Watkins D. (2010). Incremental validity of thinking styles in predicting academic achievements: an experimental study in hypermedia learning environments. *Educational Psychology* 30, (5), 605-623.
- González, G. Castro Solano, A. y González, F. (2008). Perfiles Aptitudinales: Estilos de Pensamiento y Rendimiento Académico, Facultad de psicología – UBA. *Anuario de Investigaciones*, 15, 33-41.
- Grigorenko, E.L. y Sternberg, R.J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63, 295-312.
- López, O. y Martín, R. (2010). Estilos de Pensamiento y Creatividad. *Anales de psicología* 26 (2), 254-258.
- Mogollón, O. M. (2004). Análisis transcultural de los estilos de pensamiento de estudiantes universitarios de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad de Pamplona, Colombia. (Tesis de doctorado no publicada).
- Robledo, P., García, J.N., Díez, C., Álvarez, M.L., Marbán, J.M., Caso, A.M., Fidalgo, R., Arias, O. y Pacheco, D.I. (2010). Estilos de pensamiento y aprendizaje en estudiantes de magisterio y psicopedagogía: diferencias según curso y especialidad. *Escritos de Psicología*, 3(3), 27-36.
- Sternberg, R.J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.
- Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de Pensamiento*. Barcelona, Paidós. (*Thinking Styles*. Cambridge University Press, New York. Trabajo original publicado en 1997).
- Zaragoza, D. (2003). Criterios de admisión y desempeño escolar en la licenciatura: un análisis estadístico en el CUCSH de la Universidad de Guadalajara. En: R.M. Romo (Coordinadora) *La Universidad Hoy*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 173-188.
- Zhang, L.F. (2004). Revisiting Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance. *The Journal of Psychology*, 138 (4), 351-370.
- Zhang, L.F. y Sternberg, R.J. (1998). Thinking styles abilities, and academic achievement among Hong Kong university student, *Educational Research Journal*, 13(1), 41-62.
- Zhang, L.F. y Sternberg, R.J. (2000). Are learning approaches and thinking style related? A study in two Chinese population. *Journal of psychology*, 134 (5), 469-489.
- Zhang L.F. y Sternberg R.J. (2005). A threefold model of Intellectual Styles. *Psychology Review*, 17(1), 1-53.
- Zhang L.F. y Sternberg R.J. (2006) *The Nature of Intellectual Styles*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Apoyo académico percibido por los amigos adolescentes inmigrados en Cataluña y su relación con el ajuste escolar

Cecilia Villalobos Carrasco e Ibis M. Álvarez
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Según fuentes oficiales, España es el país que ocupa el séptimo lugar en el mundo en términos de población de inmigrantes de primera generación. Los inmigrantes constituyen ahora el 11% de la población, mientras que en 1998 sólo ascendían al 2,9% (Migration Policy Institute, 2012). Estas estadísticas muestran el incremento significativo de la multiculturalidad y producen un impacto social y educativo que requiere ser estudiado (Alegre, Benito y González, 2010; López, 2011). Específicamente, al analizar el caso de Cataluña, constatamos que no ha estado al margen de esta realidad, siendo considerado uno de los principales receptores de flujos migratorios provenientes del extranjero, alcanzando un 15,8 % de su población total (INE, 2012).

Al mismo tiempo, España se ha convertido en "motivo de inquietud" para la UNESCO, que sitúa a este país como el Estado con mayor abandono escolar de Europa (UNESCO, 2012). Casi la mitad de los jóvenes inmigrantes de entre 14 y 18 años han interrumpido su formación académica y se encuentran en alto riesgo de exclusión social (Alarcon, 2010; Aparicio, Puertas y Haller, 2009; Calero, 2006; Comas, Molina y Tolsanas, 2008; Serra y Palaudàrias, 2010).

Amistad y ajuste psicológico en la adolescencia

Diversas investigaciones se han preocupado de estudiar las relaciones de amistad que establecen los adolescentes cuando interactúan con sus iguales y las variaciones que se originan de una cultura a otra, lo que hace que se creen modificaciones que también pueden afectar la amistad (i.e. Azmitia, Ittel y Radmacher, 2005; Sharabany y Schneider, 2004). Los resultados de dichos estudios concluyen que los adolescentes pasan gran parte del tiempo con sus amigos y la confianza que se genera es muy importante porque los amigos se convierten en confidentes y en una fuente de apoyo. Sentirse apoyados y aceptados emocionalmente, les ayuda a construir su identidad.

En concreto, en el ámbito escolar las relaciones de amistad condicionan el desarrollo socioemocional y académico (Boykin *et al.*, 2005; Troop-Gordon y Ladd, 2005). Cuando se producen interacciones entre los estudiantes -especialmente de tipo cooperativo- se genera una sensación de bienestar personal, mejora el rendimiento académico, la autoestima y sentimientos positivos hacia los compañeros (Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1996; Ryan, 2001; Wentzel, 2003).

Los adolescentes prefieren ser amigos de aquellos por los que se sienten atraídos y con los que se asemejan en sexo, edad, origen étnico y que presentan tendencias de comportamiento similares a la propia (Rubin, Bukowsky y Parker, 2006).

En general, las relaciones entre compañeros sirven como una fuente de apoyo social y emocional, ayudando a que se genere un contexto propicio para el aprendizaje y para la práctica de habilidades sociales, cognitivas y del lenguaje, por ende beneficia el ajuste escolar (Azmitia, Kamprath y Linnet, 1998; Berndt y Ladd, 1989; Waldrup, Malcolm y Jensen-Campbell, 2008). En la investigación realizada en Estados Unidos por Vaquera y Kao (2008) a estudiantes de educación secundaria de diversos orígenes, comprobaron que los adolescentes con amistades recíprocas informan niveles más altos de pertenencia en la escuela. Estos resultados podrían sostener que las amistades son un recurso importante para mejorar el rendimiento académico. Otro estudio realizado en España (Cataluña) que examinó el papel de los amigos y el clima escolar constató que cuando los estudiantes informan "sentirse cómodos y respetados por sus compañeros de clase" se asocia con mayor rendimiento académico (Vaquera y Kao, 2012).

En sentido general el ajuste escolar facilita la transición y la adaptación a nuevos contextos, para la cual el apoyo de los compañeros de clase es clave (Sarason, Sarason y Pierce, 1994). En términos psicológicos el ajuste se ha definido como la satisfacción del sujeto con su propia imagen y, en términos socioculturales, como las habilidades para interactuar con miembros de otro grupo o para realizar actividades en un contexto multicultural (Berry, 2003; Extremera, Durán y Rey, 2007; Tóner y Heaven, 2005). En esta investigación nos interesamos específicamente por el ajuste escolar, considerado como un concepto amplio que hace referencia a múltiples facetas del comportamiento en el ámbito de la escuela (Berndt y Keefe, 1995; Wentzel, McNamara-Barry y Caldwell, 2004). Nuestro estudio se centró en tres aspectos clave: (a) la participación positiva en las actividades de clase; (b) el comportamiento adecuado en el aula (ausencia de comportamientos disruptivos) y (c) el rendimiento académico. .

La asociación entre la calidad de la amistad con el ajuste psicosocial positivo ha sido constatada en numerosos estudios (i.e., Altermatt, 2011; Kingery, Erdley y Marshall, 2011; Waldrip, Malcolm y Jensen-Campbell, 2008). Las amistades de alta calidad (elevada proximidad y apoyo mutuo) influyen positivamente en el comportamiento de los adolescentes en la escuela (Azmitia y Cooper, 2001; Berndt, Hawkins y Jiao, 1999). Por el contrario, los adolescentes sin amigos muestran bajos resultados en la evaluación de la conducta prosocial y superiores en estrés afectivo a corto y a largo plazo (después de dos años) (i.e., Wentzel *et al.*, 2004).

En el caso de los adolescentes inmigrantes, cuando se insertan al sistema educativo pasan por procesos de adaptación a la nueva cultura en el cual el papel de los amigos es sustancial. Es probable que esta circunstancia explique la positiva relación que se ha encontrado entre el ajuste escolar y más concretamente, el rendimiento académico con la adaptación al contexto social (i.e. Ludden y Eccles 2007; Vazsonyi y Pickering, 2003). Al enfocar nuestra mirada en estudios que muestren la calidad, estabilidad y naturaleza de amistades que se dan entre adolescentes de una misma cultura (en adelante, amistades co-étnicas) y entre adolescentes procedentes de diferentes culturas (amistades inter-étnicas) constatamos que la mayoría de las investigaciones se han realizado en Norte América y Europa, mostrando un alto grado de encapsulación (McGlothlin y Killen, 2006; Schneider, Dixon y Udvari, 2007; Schneider, Malik y Udvari, 2012; Wissink, Dekovic y Meijer, 2009). En contraste, los estudios realizados por Feddes, Noack y Rutland (2009) y Pica Smith (2009), muestran en sus resultados los efectos positivos de mantener amistades inter-étnicas.

En resumen, si analizamos las provisiones que pueden ofrecer los amigos en la escuela cabe destacar que los compañeros de clase pueden proporcionar un apoyo directo de tipo instrumental. Así mismo, las amistades interculturales favorecen el acceso de los inmigrantes a información sobre su nuevo contexto cultural, así como al aprendizaje de habilidades para desenvolverse en él.

En base a estos antecedentes teóricos y considerando la desfavorable situación escolar de los adolescentes inmigrados, esta investigación se centra en las relaciones de amistad que establecen en la escuela, a través de dos objetivos. Primero, caracterizar la composición étnica de las diadas de amigos y, en segundo lugar, explorar la relación entre el apoyo académico percibido por los amigos y el ajuste escolar evaluado por los profesores.

Método

Participantes

Para realizar este estudio el equipo de investigación contó con el consentimiento de seis Institutos de Secundaria Obligatoria de Barcelona y Girona. En total participaron 682 adolescentes, entre 14 y 16 años de edad, 53% chicas. De ellos, 228 (34%) son inmigrantes de primera o segunda generación, procedentes de 10 grupos culturales distintos, la mayoría latinoamericanos (17%), (Ecuador, Colombia, Honduras, Cuba, Perú, Bolivia, Chile, Argentina) y de Asia (16%; Paquistán, India y China). También participaron estudiantes procedentes de África sub- Sahariana (principalmente de Senegal y Gambia, 5%), del Medio Oriente (Marrueco, Siria, Egipto, Libia; 3%) y de otros países europeos (3%, Portugal, Rumania, Ucrania, Polonia y Georgia. En cuanto al estatus socioeconómico, la mayoría de los inmigrantes se reporta como perteneciente a la clase media (84%), de clase alta el 4% y el 12% de más bajo estatus, tomado como criterio los ingresos y nivel educativo de sus familiares. Respecto a su rendimiento académico, el 53% reportó una calificación en el nivel de aprobado (suficiente), el 33% en el nivel superior al aprobado (notable), sólo un 11% reportó calificaciones sobresalientes y el restante 3% no declaró su nota

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en los centros educativos. Los participantes recibieron un cuaderno o pack que incluye todos los instrumentos, empezando por un breve cuestionario sociodemográfico, y seguidamente los restantes. El orden de presentación de los instrumentos siguió el criterio de contrabalanceo predeterminado en su secuenciación para minimizar el potencial efecto de orden de aplicación. El idioma de los cuestionarios en todos los casos traducidos de sus versiones en inglés- fue ajustado al registro local del catalán y /o del castellano. Los participantes completaron los cuestionarios con su correspondiente grupo clase, en horario escolar, con presencia de su profesor tutor y con un investigador del equipo para aclarar las dudas que pudieran surgir. La participación en la investigación fue voluntaria, previo consentimiento informado de los estudiantes, de sus profesores tutores y de sus familias. Todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en participar.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico. Solicita información sobre aspectos personales de los participantes como el nombre, la edad / fecha de nacimiento, los cursos que han tomado en la escuela secundaria – 3 ó 4-, lugar de nacimiento, género, idioma que se habla en el hogar, tiempo que lleva viviendo en Cataluña, estatus socioeconómico y el rendimiento académico (entendido como la calificación media del curso actual).

Cuestionario sociométrico: Los adolescentes deben escribir el nombre de sus cuatro mejores amigos, su identidad cultural y si pertenecen al instituto o no. Con esta información fue posible identificar las diadas de amigos.

Apoyo académico percibido por parte de los amigos (Peer Support for Academics, Fuligni, 1997). Los estudiantes indican con qué frecuencia ellos y sus amigos se ayudan el uno al otro en los deberes del colegio; si comparten apuntes y otros materiales escolares; si estudian juntos/as para los exámenes; y si se animan entre sí para hacer bien las cuestiones del colegio. Utiliza una escala de cinco punto desde casi nunca (1) hasta casi siempre (5). Nuestros resultados mostraron una buena consistencia interna ($\alpha=.76$), aproximada a la obtenida por el autor en la investigación de referencia ($\alpha=.79$).

Sistema para la Evaluación de Habilidades Sociales (adaptado de Social Skill Rating System SSRS; Gresham y Elliot, 1990). Esta técnica recoge evaluaciones de los docentes (profesor tutor) sobre el ajuste psicológico en la escuela sólo de estudiantes de origen extranjero. Se indaga sobre un amplio conjunto de habilidades a través de un cuestionario de 47 ítems distribuidos en siete sub-escalas: Cooperación (Ej.: "Acepta las ideas de los otros en las actividades del grupo"); Autocontrol (Ej.: "Controla sus impulsos en situaciones de conflicto con otros compañeros"); Asertividad (Ej.: "Acepta las ideas de los otros en las actividades del grupo"); Hiperactividad (Ej.: "Es perturbador, molesta a los otros en las actividades en que participa"); Problemas de Internalización (Ej.: "Parece triste o deprimido"); Problemas de Externalización (Ej.: "Amenaza y molesta a los demás"). Estos comportamientos se evalúan en una escala de 3 puntos de Likert desde 0 (no ocurre nunca) hasta 2 (ocurre siempre). Además se incluye una sub-escala referida a la Competencia Académica (Ej.: "Con respecto a otros alumnos del aula, el nivel general de motivación académica de este estudiante puede ser considerado. . .") que también se evalúa a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, desde 0 (el peor) hasta 5 (el mejor). Utilizamos la técnica de análisis factorial con una rotación Promax para la formalización de las subescalas. Los coeficientes α para todas estas escalas promedian .82.

Resultados

En este apartado incluimos los hallazgos más relevantes de esta investigación en función de los objetivos planteados. Así, en primer lugar describiremos las características de las diadas de amigos identificadas. A continuación presentaremos las asociaciones encontradas entre las variables relacionadas con el ajuste escolar, evaluado por los profesores y el apoyo académico percibido por parte de los amigos que integran las diadas.

Características de las diadas de amigos

Los amigos que componen las diadas fueron clasificados según su composición étnica, como muestra la Tabla 1, en diadas co-étnicas ($n=277$) e inter-étnicas ($n=121$). Las edades de los adolescentes se concentran entre los 14 y 15 años.

Tabla 1. Composición de las diadas

| Composición étnica | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------------|------------|------------|
| 1. Diadas co-étnicas (277) | | |
| Inmigrantes misma cultura | 33 | 8.3% |
| Autóctonos | 244 | 61.3% |
| 2. Diadas inter-étnicas (121) | | |
| Inmigrantes cultura diferente | 24 | 6.0% |
| Inmigrantes y autóctonos | 97 | 24.4% |
| Total | 398 | 100% |

Específicamente, las diadas co-étnicas la conforman adolescentes inmigrantes pertenecientes a una misma cultura (8.3%) y amigos pertenecientes a la cultura de acogida, denominados autóctonos (61.3%). Las diadas inter-étnicas en cambio, están conformadas por diadas en donde ambos amigos son de culturas diferentes (6%) y por amigos inmigrantes y autóctonos (24.4%).

Los datos sociodemográficos también nos permiten identificar que mayoritariamente las diadas están conformadas por chicas (56.2%) y hay presencia significativa en diadas co-étnicas (70%).

Al analizar el tiempo de permanencia de la diada, encontramos que los nacidos en España, posición en la que se encuentran 217 diadas (54.2%), representan más de la mitad de la muestra, seguidos por las diadas de amigos de segunda generación-que son los nacidos en España de padre o madre extranjeros- donde encontramos 160 diadas (40.2%). Las diadas con un tiempo de permanencia menor a tres años son 21 (5.2%).

Respecto al rendimiento académico de los alumnos llama la atención que predominan notas bajas. Para ello se consideraron las notas oficiales (resultados de la evaluación) de los alumnos, que van acompañadas por una calificación numérica: Excelente (9 o 10), Notable (7 o 8) y Suficiente (5).

Este análisis pone de relieve que sólo un 29% de las diadas de amigos registran notas entre Notable-Suficiente (un amigo que tiene una nota Notable y el otro amigo una nota Suficiente). En segundo lugar notamos que en un 24% de diadas ambos amigos registran nota Suficiente. Sólo en el 23% de casos de diadas ambos amigos registran calificación de Notable. En el resto de las diadas, en las cuales los amigos registran calificaciones Excelente (ambos); Excelente-Suficiente y Excelente-Notable, no se aprecia ninguna tendencia significativa ya que en todas estas combinaciones se contabilizan pocos casos.

Desde otro punto de vista, destacamos que en las diadas co-étnicas se aprecia que los inmigrantes de la misma cultura obtienen en su mayoría notas Suficiente. En las diadas de autóctonos, existe una mayor concentración en las notas Notable-Suficiente. En las diadas inter-étnicas, los inmigrantes de cultura diferente presentan la mayoría de las parejas con nota Suficiente, seguidos de Notable-Suficientes. Por último, en las diadas de inmigrantes y autóctonos se notó una mayor frecuencia de la combinación de calificaciones Notable-Suficiente (respectivamente).

Valor predictivo del apoyo académico de los iguales respecto al ajuste escolar evaluado por los profesores

Como se comentó antes, para el análisis de los datos, en segundo lugar realizamos regresiones múltiples para explorar en qué medida el apoyo académico de los iguales predice el ajuste escolar de los adolescentes inmigrantes. En los dos primeros pasos, entramos en el sexo de los participantes y el apoyo académico de los iguales, las cuales se espera que expliquen el ajuste escolar. El paso final incluye la incorporación de las siete variables del cuestionario de habilidades sociales evaluado por el docente, con el fin de determinar cuál de estas variables predice específicamente el ajuste escolar de los adolescentes de origen extranjero.

De acuerdo con estos resultados se puede afirmar que el apoyo académico percibido por parte de los pares predice algunos problemas de conducta asociados con la externalización e hiperactividad y la competencia académica de los adolescentes de origen extranjero.

Tabla 2. Sumario de la Regresión. Variables predictoras del ajuste escolar evaluado por los profesores

| Variables dependientes | Apoyo académico percibido por parte de los amigos |
|------------------------|---|
| Ajuste escolar | β / t |
| Cooperación | .13/1.714* |
| Autocontrol | .15/1.904 |
| Externalización | -.30/-3.924*** |
| Internalización | -.28/-.1632 |
| Hiperactividad | -.19/-2.482* |
| Asertividad | -.07/-.908 |
| Competencia Académica | .17/2.253* |

n=228; * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Conclusiones

Los resultados del estudio se discuten en el mismo orden en que fueron desarrollados los objetivos. Para comenzar, es posible afirmar que los amigos adolescentes se distribuyen principalmente en diadas co-étnicas, específicamente aquellas que están conformadas por amigos autóctonos. En nuestros análisis constatamos que la mayoría los adolescentes tienden a establecer relaciones de amistad con otros adolescentes pertenecientes a su misma cultura. Estos resultados son concordantes con estudios que avalan una encapsulación étnica/racial cuando se ha explorado este tema en contextos sociales multiculturales (Alarcón, 2010; Aparicio *et al.*, 2009; De Miguel y Carvajal, 2007; Domínguez y Maya, 2008; Smith y Schneider, 2000; Schneider *et al.*, 2007).

Continuando con el segundo objetivo, en cuanto al apoyo académico percibido por parte de los compañeros de clase, nuestros resultados sugieren que la percepción de apoyo por parte del amigo se asocia positivamente con la Cooperación (en el sentido seguir las indicaciones del docente para crear un clima favorable para el aprendizaje) y con la Competencia académica (rendimiento global del alumno y su motivación académica). Estos hallazgos concuerdan con los obtenidos por varios autores que también confirmaron la relación de la calidad de la amistad con el ajuste psicológico y, especialmente, con el ajuste escolar (Altermatt, 2011; Kingery *et al.*, 2011; Ludden y Eccles 2007; Suárez-Orozco, Rhodes y Milburn, 2009; Vazsonyi y Pickering, 2003; Waldrup *et al.*, 2008).

Además, en nuestros resultados se observa una fuerte relación en sentido negativo entre la percepción de apoyo académico por parte de los compañeros de clase y el ajuste, en concreto con dificultades de comportamiento descritas como externalización (manera de relacionarse con el resto de sus compañeros de clase) e hiperactividad (cómo actúa). Este hallazgo ofrece evidencias empíricas a las conclusiones de Wentzel *et al.*, (2004) respecto a los motivos del desajuste.

En general, los hallazgos de este estudio remarcan la importancia de las amistades y más concretamente del apoyo de los pares para el ajuste escolar (Hartup, 1996; Ladd *et al.*, 1996; Walprid, Malcolm y Jensen-Campbelland, 2008). En este sentido, parece conveniente promover metodologías de aprendizaje colaborativo que permitan que los compañeros de clase puedan proporcionar un apoyo directo de tipo instrumental (formación de grupos de estudio, el intercambio de notas y experiencias; consejos sobre las clases que toman y sobre las estrategias que se deben implementar en ellas) (Brooks-Terry, 1988; Richardson y Skinner, 1992; Zalaquett, 1999).

Para acabar, debemos señalar que este estudio tiene también algunas limitaciones. Así, se debería analizar si nuestros resultados diferenciales sobre la importancia del apoyo de los pares frente a las expectativas de la familia. Además consideramos que en futuras investigaciones sería interesante analizar el clima escolar para determinar si nuestros resultados pueden estar influenciados por posibles conflictos étnicos e interculturales existentes en la escuela (Essomba, 2008; Fernández-Enguita *et al.*, 2008; Serra, 2006).

Agradecimientos: Este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación 2009 ARF100015 «El valor socioeducativo de la amistad como proceso de inmigración social de los adolescentes de Cataluña», subvencionado por Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca Aplicada en Immigració de la Generalitat de Catalunya (AGAUR).

Referencias

- Alarcón, A. (Coord) (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Institut Joventut. Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i ciutadania. Col·lecció Estudis, 27.
- Alegre, M. A., Benito, R. y González, I. (2010). Measures and determinants of student body socioeconomic diversity: Evidence from Spain. *Journal of School Choice*, 4 (1), 23-46.
- Altermatt, E. R. (2011). Capitalizing on academic success: students' interactions with friends as predictors of school adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 31 (1), 174-203.
- Aparicio, R., Portes, A. y Haller, W. (2009). *La 'Segunda generación' en Barcelona: Un estudio longitudinal*. Informe de investigación. Recuperado de http://www.migracat.cat/categoria/recerques/recerca_a_fons/
- Azmitia, M., y Cooper, C. R. (2001). Good or bad? Peer influences on Latino and European American adolescents pathways through school. *Journal of Education for Students Placed At-Risk*, 6, 45-71.
- Azmitia, M., Ittel, A. y Radmacher, K. (2005). Narratives of friendship and self in adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, 23-39.
- Azmitia, M., Kamprath, N. y Linnet, J. (1998). Intimacy and conflict: On the dynamics of boys' and girls' friendships during middle childhood and adolescence. In L. Meyer, M. and others (eds.), *Making Friends: The Influences of Culture and Development*, 171-189. Baltimore Brookes Publishing.
- Berndt, T. J. y Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66 (5), 1312-1329
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., y Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 13-41.
- Berndt, T. y Ladd, G. (1989). *Peer relationships in Child Development*. New York: Wiley.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. En K. M. Chun, P. B. Organista y G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. (pp. 17-37). Washington, DC: APA Press.
- Boykin, W., Albury, A., Tyler, K., Hurley, E., Bailey, C. y Miller, O. (2005). Culture-based perceptions of academic achievement among low-income elementary students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11 (4), 339-350.
- Brooks-Terry, M. (1988). Tracing the disadvantages of first generation college students: An application of Sussman's option sequence model. New York: Plenum Press.
- Calero, J. (2006). La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Comas, M., Molina E., y Tolsanas, M. (2008) *Identitats. Educació, immigració i construcció identitària*. Barcelona: Eumo.
- De Miguel, V. y Carvajal, C. (2007). Percepción de la inmigración y relaciones de amistad con los extranjeros en los institutos. *Revista Migraciones*, 22, 147-190

- Domínguez, S. y Maya, I. (2008). Acculturation of host individuals: Immigrants and personal networks. *American Journal of Community Psychology*, 42, 309-327.
- Essomba, M. A. (2008). Procesos y dinámicas de construcción identitaria en adolescentes inmigrados. Hacia una cultura educativa del reconocimiento. *Revista de Educación*, 346, 217-243.
- Extremera, N., Durán, S. A. y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Journal of Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Feddes, A. R., Noack, P. y Rutland, A. (2009). Direct and Extended Friendship Effects on Minority and Majority Children's Interethnic Attitudes: A Longitudinal Study. *Child Development*, 80 (2), 377-390.
- Fulgini, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behaviour. *Child Development*, 68 (2), 351-363.
- Gresham, F. y Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- INE (2012). *Revisión del Padrón municipal 2011. Datos a nivel nacional, comunidad autónoma y provincia*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e245/p04/a2011/10/&file=00000001.px&type=pcaxis&L=0>
- Kingery, J., Erdley, C. A. y Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57 (3), 215-243.
- Ladd, G. W., y Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- López, D. (2011) Educación e inmigración en Cataluña: un estado de la cuestión. *Revista Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 57 (3), 551-562. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573v57n3/dag_a2011v57n3p551.pdf
- Ludden, A., y Eccles, J. (2007). Psychosocial, motivational, and contextual profiles of youth reporting different patterns of substance use during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 17 (1), 51-88.
- McGlothlin, H. y Killen, M. (2006). Intergroup attitudes of european american children attending ethnically homogeneous schools. *Child Development*, 77 (5), 1375-1386.
- Migration Policy Institute (2012). *Country and Comparative Data*. Recuperado de <http://www.migrationinformation.org/datahub/comparative.cfm>
- Pica-Smith, C. (2009). Children Speak about interethnic and interracial friendships in the classroom. *Multicultural Education*, 17 (1), 38-47.
- Richardson, R. y Skinner, E. (1992). Helping first-generation minority students achieve degrees. *New Directions for Community Colleges*, 80, 29-43.
- Rubin, K.H. Bukowsky, W. M. y Parker J. (2006). Peer interactions, relationships and groups. En *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional, and Personality Development*, 3, 571-637.
- Ryan, A. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72 (4), 1135-1150.
- Sarason, I.G., Sarason, R.S. y Pierce, G.R. (1994): Social support: Global and relationship-based levels of analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 295-312.
- Schneider B., Dixon K. y Udvari S. (2007). Friendships of early adolescents in Toronto and Montreal closeness and competition in the inter-ethnic and co-ethnic. *The Journal of Early Adolescence* 27, 115-137.
- Schneider, B., Malik, Y. y Udvari, S. (2012). Cultural encapsulation of children's friendships: A manifestation of prejudice or pride. *Journal of Psychology and Education*, 7 (1), 23-43.
- Smith A. y Schneider, B. H. (2000). The inter-ethnic friendships of adolescent students: a Canadian study. *International Journal of Intercultural Relations*, 24 (2), 247-258.
- Serra, C. (2006). *Diversitat, racisme i violència. Conflictes a l'educació secundària*. Vic: EUMO.
- Serra, C. y Paludàrias, J. M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Mediterrànea. Recuperado de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/519.pdf>
- Sharabany, R. y Schneider, B. (2004). On the study of friendship in childhood and adolescence: A view from the bridge(s). *International Society for the Study of Behavior. Development Newsletter*, 46 (2), 1-5.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J. y Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox. academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth Society December* 41 (2), 151-185.

- Troop-Gordon, W. y Ladd, G. W. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: Precursors to internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 76 (5), 1072-1091.
- UNESCO (2012). *Youth and Skills. Putting education to work*. Global Monitoring Report. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>
- Vaquera, E. y Kao, G. (2008). Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. *Social Science Research*, 37, 55-72.
- Vaquera, E. y Kao, G. (2012). Educational achievement of immigrant adolescents in Spain: Do Gender and Region of Origin Matter? *Child Development*, 83 (5), 1560-1576.
- Vazsonyi, A. T. y Pickering, L. E. (2003). The importance of family and school domains in adolescent deviance: African-American and Caucasian youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (2), 115 - 128.
- Walprid, A. M., Malcolm, K. T. y Jensen-Campbell L. A. (2008). With a little help from your friends: the importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development*, 17 (4), 832-852.
- Wentzel, K. (2003) Motivating students to behave in socially competent ways. *Theory into practice*, 42 (4), 319-326.
- Wentzel, K. R., McNamara-Barry, C. y Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 195-203.
- Wissink, I., Dekovic, M. y Meijer, A. (2009). Ethnic and gender differences adolescent friendship relations and developmental outcomes. *The Journal of Early Adolescence*, 29 (3), 405-425.
- Zalaquett, C. P. (1999). Do students of no college-educated parents achieve less academically than students of college educated parents? *Psychological Reports*, 85, 417-421.

**PERSONALIDAD, DROGRAS,
SEXUALIDAD Y RESILIENCIA**

Componente intrapersonal afectando al componente de comportamiento de un vecindario con reducidos ingresos

Ana Lilia Banda Castro y Miguel Arturo Morales Zamorano
Universidad de Sonora (México)

El empoderamiento puede ser considerado un proceso de desarrollo y participación grupal en el que los individuos o los grupos integrados por los mismos ganan el control de sus vidas y de sus entornos. Con el empoderamiento se identifican los agentes de control, se aprende sobre los mismos y sobre las acciones para ejercer influencia. Se adquieren asimismo recursos de diversas índoles, derechos básicos, y la realización de importantes objetivos en la vida. El empoderamiento involucra autopercepciones de competencia, compromiso activo dentro de la comunidad y comprensión de su entorno sociopolítico. (Delgado, Zapata, Martínez, y Manzanares, 2010; McWhirter y McWhirter, 2006; Montero, 2009b).

De acuerdo con una red nomológica de empoderamiento, en un nivel individual de análisis se encuentra el empoderamiento psicológico (Montero, 2009a; Zimmerman, 1995). El cual es definido como un sentido de competencia personal, un deseo o disponibilidad por tomar acciones en dominios públicos, se correlaciona negativamente con la alineación y positivamente con el liderazgo. El empoderamiento psicológico se compone por dimensiones como la personalidad, los aspectos cognitivos y los aspectos motivacionales del control personal, la autoestima, la toma de decisiones y la autoeficacia (Wang, Chen, y Chen, 2011; Bennett y Chapman, 2010; Montero, 2009b; Silva y Martínez, 2007). Zimmerman (2000) y Zimmerman y Rappaport (1988) han encontrado que el empoderamiento psicológico involucra control personal, sensación de competencia, conciencia crítica del ambiente sociopolítico y participación en actividades y organizaciones comunitarias.

El empoderamiento toma diferentes formas de acuerdo con los individuos, el comportamiento empoderado de una adolescente embarazada no es igual que el demostrado por una joven desempleada. El empoderamiento en diferentes contextos suele ser diferente ya que las acciones tomadas en una empresa no serán las mismas que el empoderamiento demostrado en una comunidad vecinal. Finalmente el empoderamiento es una variable dinámica que se transforma de acuerdo a la experiencia de los seres humanos, Esto conduce a pensar que todo individuo cuenta con un potencial de empoderamiento que en ocasiones lo llevará a demostrar empoderamiento y en otras no (Zimmerman, 1995).

El componente intrapersonal del empoderamiento psicológico se refiere a la capacidad percibida por el ser humano para influir en los sistemas sociales y políticos. Esta autopercepción incluye dominio específico del control percibido, del autoconcepto, la autoeficacia, la motivación para ejercer control y la competencia percibida. (Perkins y Zimmerman, 1995; Zimmerman, Israel, Schulz y Checkoway, 1992).

Para este estudio se hipotetizó que el componente intrapersonal incluye el autoconcepto positivo, el autoconcepto negativo y la autoestima positiva. El término autoconcepto se define como la percepción que el individuo tiene de sí mismo que se deriva de la autoimagen, el autorespeto y las experiencias en relación con el entorno. El autoconcepto se ve influido por la interacción entre personas específicas y el entorno que le rodea (Shavelson, Huber y Stanton, 1976). Eisenberg y Patterson (1981), Fitts (1965) y Pardo, Pineda, Carrillo y Castro (2006) toman en cuenta que el autoconcepto tiene tanto un lado positivo como uno negativo (ambas dimensiones son identificadas en este trabajo). En tercer término se consideró a la autoestima personal que está relacionada con la evaluación positiva que el individuo realiza de los propios atributos como: metas, ideas, emociones y de los atributos que tienen que ver con la interacción personal con otros como: la atracción, la reputación o la popularidad (Sánchez, 1999).

El componente interaccional se refiere a la comprensión del entorno en la que se encuentra ubicado el individuo y a las transacciones entre personas o ambientes que les permiten dominar con éxito los sistemas sociales y políticos. Esto comprende conocimiento acerca de los recursos necesitados y la realización de objetivos, comprensión de agentes causales, una conciencia crítica de sus entornos y el desarrollo de toma de decisiones y habilidades de solución de problemas necesarias para comprometerse activamente con su entorno (Bennett y Chapman, 2010; Zimmerman et al., 1992).

El componente de comportamiento se refiere a acciones específicas que se toman para ejercer influencia en el entorno social y político, mediante la participación en organizaciones sociales, en actividades de la comunidad y toma de decisiones sobre la misma. (Banda, Morales, Flores, Del Castillo y Quintero Mármol, 2012; Bennett y Chapman,

2010; Zimmerman et al., 1992; Zimmerman y Rappaport, 1988). El carácter mediático de la participación social representa un indicador del empoderamiento psicológico (Zimmerman y Rappaport, 1988). Sin tener la posibilidad de delimitar el orden secuencial entre la toma de decisiones y la participación social es innegable que ambos procesos logran persuadir a las autoridades gubernamentales y posibilitan que los ciudadanos desempeñen un papel activo (Angulo, 2010; Cicognani et al., 2008).

Se han realizado diversos estudios sobre empoderamiento, algunos investigadores se enfocan al estudio de empoderamiento psicológico o del nivel personal, registrando cómo se autopercebe el individuo, el tipo de confianza individual que posee, la autoestima positiva, el desarrollo de colaboración o competencias (Delgado et al., 2010; Hunter, Jason y Keys, 2013)

Estudios realizados por Delgado et al., (2010), McWhirter y McWhirter (2006) y Zimmerman (2000) han permitido afirmar que el empoderamiento se conquista individualmente y es buscado por el ser humano mismo. Colectivamente hablando dichos estudios brindan testimonio de que el empoderamiento conduce al individuo a trabajar en objetivos comunes; a tener la capacidad de realizar aquellas acciones que antes se temía realizar y a tener conciencia crítica de todos los elementos que pueden conducir al ser humano a empoderarse para obtener bienestar común.

La interacción entre el componente intrapersonal y el de comportamiento ha sido reportada con naturaleza positiva. No obstante no se ha registrado asociación entre la participación comunitaria y el componente interaccional del empoderamiento psicológico. Aunado a esto se ha encontrado que los individuos con altos estatus socioeconómicos tienen menor proclividad a involucrarse en actividades comunitarias que los de bajos ingresos (Christens, Speer y Peterson, 2011; Peterson, Lowe y Aquilino, 2005; Speer Peterson, Armstead y Allen, 2013; Zimmerman, 1995, 2000)

Estos resultados permiten hacer los siguientes cuestionamientos: ¿pueden ser identificados los componentes intrapersonal y de comportamiento de la teoría del empoderamiento? ¿Qué variables caracterizan al individuo e integran el componente intrapersonal de la teoría de empoderamiento psicológico?, ¿qué variables se asocian con el componente de comportamiento de la misma teoría?, ¿existe interacción entre los componentes intrapersonal y de comportamiento? ¿el componente intrapersonal influyen el componente de comportamiento?

De acuerdo a lo anterior surgen las siguientes hipótesis: los componentes intrapersonal y de comportamiento de la teoría de empoderamiento psicológico se integran como factores con sus respectivas variables latentes; El componente intrapersonal se compone por variables como el autoconcepto positivo, el autoconcepto negativo y la autoestima positiva; el componente de comportamiento se conforma con variables como la organización social, las acciones comunitarias y la toma de decisiones. El componente intrapersonal influye el componente de comportamiento.

El presente estudio tuvo por objetivos determinar las variables que integran los componentes intrapersonal y de comportamiento de acuerdo con la teoría de empoderamiento psicológico. Adicionalmente se planteó identificar si entre ambos componentes existe interacción, mediante la participación de los habitantes de las colonias pertenecientes a la ciudad Hermosillo del estado de Sonora en México.

Método

Participantes

La muestra se integró por 113 habitantes del sur de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México, la cual fue seleccionada por colonias de acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía e Informática INEGI (2010) ya que contenían la mayor cantidad de habitantes con ingresos mensuales menores de 1600 pesos (123 dólares aproximadamente). Se acudió a las colonias previamente definidas realizando un muestreo no probabilístico por conveniencia, encuestando a los mayores de edad residentes que aceptaron contestar los instrumentos.

Las edades oscilaron entre 18 y 85 años y la media de edad de los participantes fue de 38 años (DT= 14.55), con escolaridad promedio de segundo año de secundaria. De acuerdo con Montero (2009a, 2009b) las personas que cuentan con reducido rango de ingresos son los más comúnmente aquejados por procesos sociales como la violencia intrafamiliar, la violencia comunitaria, la movilidad social o la ausencia de compromiso social por mencionar algunos ejemplos. La muestra se integró por 57 participantes del sexo femenino (50.4 %) y 56 que fueron del sexo masculino (49.5 %).

Procedimiento

Las encuestas fueron realizadas durante diversas sesiones por psicólogos entrenados previamente en la administración de las mismas. Con la consigna de distribuirse por las calles de las colonias previamente seleccionadas, los psicólogos solicitaron autorización para encuestar a los habitantes con residencia en dichas

colonias. Las sesiones duraron aproximadamente una hora y sólo fueron celebradas cuando los participantes accedieron a hacerlo.

Instrumentos

Para medir el componente de comportamiento se empleó la escala de participación social con 59 reactivos y cinco opciones de respuesta, la cual midió las dimensiones de participación social relacionadas con: las acciones comunitarias, la toma de decisiones y la organización social (Banda et al, 2012). Esta escala previamente ha sido aplicada en otra muestra en la misma ciudad para otro estudio. Las propiedades psicométricas han sido analizadas con 400 casos obteniéndose alfas de Cronbach por dimensión que oscilaron entre .70 y .98.

Para medir el componente intrapersonal se seleccionó la escala: Tennessee (Fitts, 1965; Pardo et al., 2006) de los 100 reactivos que posee la misma se aplicaron 64, los cuales poseen cinco opciones de respuesta midiendo las dimensiones: autoconcepto positivo, autoconcepto negativo y autoestima positiva. Se observó una alfa de Cronbach para todo el instrumento de .92. (Pardo et al., 2006).

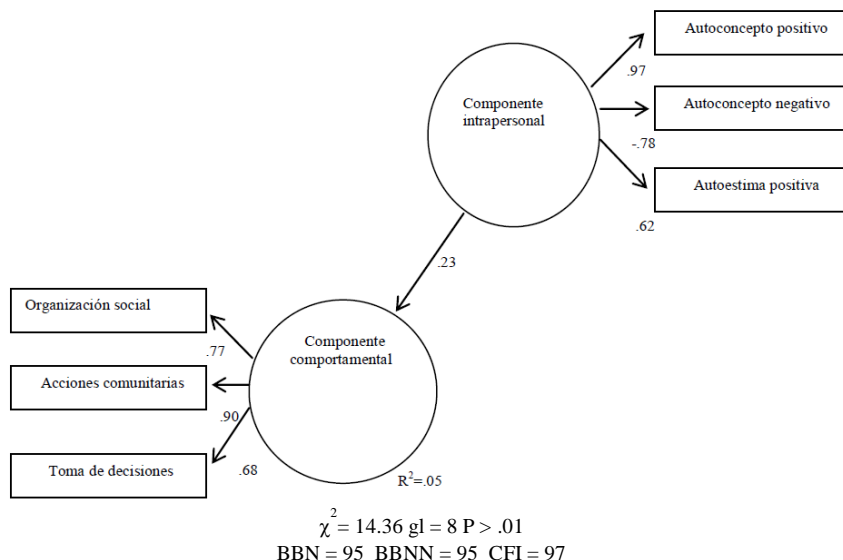
Resultados

La confiabilidad por consistencia interna calculada mediante el coeficiente alpha de Cronbach arroja los siguientes valores para las dimensiones de la escala de participación social: acciones comunitarias .57, toma de decisiones .83, organización social .84. Para las dimensiones de la escala Tennessee los coeficientes obtenidos fueron autoconcepto positivo .85, autoconcepto negativo .82 y autoestima positiva .82. Estos valores indican consistencia interna aceptable por dimensiones (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2007).

Se presentan los valores del coeficiente alpha de Cronbach de cada escala calculados globalmente empezando con la escala Tennessee que registra un valor de .89 y la escala de participación social .89. Lo anterior indica consistencia interna muy aceptable para cada una de las escalas empleadas (Hair et al., 2007).

Mediante la estimación por máxima verosimilitud que utiliza el modelamiento de ecuaciones estructurales se registra el indicador global chi cuadrado χ^2 para el modelo propuesto que fue de 14.36 (gl = 8, $p > .01$). Los valores de los estadísticos fueron: RMSEA (.08), índice de ajuste normado BBN (.95), índice de ajuste no normado BBNN (.95) e índice de ajuste comparativo CFI (.97).

Figura 2 Resultados del modelo estructural de participación social



El modelo constó de dos factores denominados el componente intrapersonal y el componente de comportamiento lo cual fue contrastado mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC). Dicho AFC utilizó las dimensiones latentes provenientes de los componentes antes referidos obteniendo los respectivos pesos factoriales significativos como se muestra en la tabla 1 y en la figura 2.

Tabla 1 Matriz de pesos factoriales

| Componente | Peso factorial |
|---------------------------|----------------|
| Componente intrapersonal | |
| Autoconcepto positivo | .97 |
| Autoconcepto negativo | -.78 |
| Autoestima positiva | .62 |
| Componente comportamental | |
| Toma de decisiones | .68 |
| Organización social | .77 |
| Acciones comunitarias | .90 |

En la figura 2 según los indicadores BBN, BBBNN, CFI y RMSEA el modelo propuesto presenta un adecuado ajuste a los datos (Hair et al., 2007; Schreiber, Stage, King, Nora y Barlow, 2006). Los valores estadísticos se encuentran dentro de los rangos aceptables y sugieren que la estructura factorial puede representar los constructos propuestos. Los pesos factoriales de cada una de las dimensiones de cada factor medido alcanzaron valores superiores a .62 por lo que se consideran altos.

Discusión

Considerando los cuestionamientos y las hipótesis de investigación en el presente estudio fue posible identificar al componente intrapersonal y al componente de comportamiento del empoderamiento psicológico de una muestra de habitantes de cinco colonias del sur de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México con lo que se atiende al planteamiento que proponía determinar que ambos componentes se integran como factores con las variables latentes autoconcepto positivo y negativo, autoestima, organización social, actividades comunitarias y toma de decisiones (Zimmerman, 1995, 2000; Zimmerman et al., 1992). En este caso se observa que las características personales del ser humano (Delgado et al., 2010; Hunter et al., 2013) y su comportamiento participativo forman parte de su empoderamiento psicológico (Delgado et al., 2010; McWhirter y McWhirter, 2006; Zimmerman, 2000; Zimmerman et al., 1992). Esto quiere decir que las personas empoderadas psicológicamente cuentan con autoconcepto positivo, autoconcepto negativo, autoestima positiva y participan socialmente mediante sus acciones comunitarias, su organización social y la toma de decisiones.

Con relación al componente intrapersonal se ha podido corroborar que el autoconcepto positivo (Shavelson et al., 1976; Silva y Martínez, 2007), la autoestima positiva (Sánchez, 1999) y el autoconcepto negativo (Eisenberg y Patterson, 1981; Fitts, 1965) integran dicho componente. Se observa que la dimensión denominada autoconcepto positivo se incrementará en la medida que se decremente el autoconcepto negativo, se reafirman los planteamientos de Eisenberg y Patterson (1981) y Fitts (1965), reconociendo la interacción entre ambos (Perkins y Zimmerman, 1995; Zimmerman et al., 1992).

El componente de comportamiento en el que diversas acciones se llevan a cabo para ejercer influencia en el entorno mediante la participación coincide con los planteamientos previos de Bennett y Chapman (2010) y Zimmerman et al. (1992). Para responder qué variables integraron el componente de comportamiento se ha registrado que las acciones comunitarias (Banda et al., 2012; Zimmerman y Rappaport, 1988), la organización social (Banda et al., 2012) y la toma de decisiones han obtenido pesos factoriales significativos y positivos (Angulo, 2010; Cicognani et al., 2008).

Se identifica que el componente intrapersonal se encuentra influyendo el componente de comportamiento lo cual también fue reportado por diversos autores (Christens et al., 2011; Peterson et al., 2005; Speer et al., 2013; Zimmerman, 1995, 2000). En relación con Peterson et al. (2005) y Speer et al. (2013) el componente intrapersonal había sido medido con la escala de control sociopolítico desarrollada por Peterson et al. (2006). en este estudio se decidió ampliar las dimensiones que integran el componente intrapersonal, con el sustento teórico de Wang et al. (2011), Bennett y Chapman (2010), Montero (2009b), Silva y Martínez (2007), ya que dicho componente puede comprender características con significado personal como el autoconcepto positivo, el autoconcepto negativo y la autoestima positiva. Las cuales representan el punto de partida para que el ser humano defina su propia percepción de influencia y control sobre su contexto en suma su empoderamiento psicológico (Zimmerman, 1995, 2000). Lo anterior tiene relevancia ya que para fortalecer el desarrollo de cualquier individuo o afectar su empoderamiento se podría promover su adecuado autoconcepto y autoestima lo que inevitablemente se traducirá en una autopercepción que se sugiere más orientada a controlar la propia vida y posiblemente a mostrar tendencias hacia ejercer liderazgo y control efectivos sobre el entorno social.

Se corroboran los planteamientos de Christens et al. (2011), Delgado et al. (2010), McWhirter y McWhirter (2006), Montero (2009b), Perkins y Zimmerman (1995), Peterson et al. (2005) Speer et al. (2013) y Zimmerman (1995, 2000) en el sentido de que la participación social interviene en el desarrollo del ser humano, con su papel de mediadora para alcanzar el empoderamiento psicológico, este estudio proporciona la oportunidad de medir dimensiones como las acciones comunitarias, la organización social y la toma de decisiones de una manera más intensiva que como anteriormente se había realizado con los ya antes referidos autores.

Conclusiones

Dentro de los entornos sociales o educativos el empoderamiento se lleva a cabo individual o colectivamente. Desde un punto de vista individual. El empoderamiento psicológico se integra por el componente intrapersonal y el de comportamiento. Este último componente es susceptible de influir al primero por consiguiente se pone de manifiesto la influencia contextual que caracteriza al empoderamiento y la orientación sistémica de la interacción de ambos componentes. Para esta muestra el empoderamiento involucra aspectos esenciales del desarrollo humano que son el punto de partida para funcionar como individuo, dentro de la familia y comunitariamente. Se ratifica el potencial de empoderamiento psicológico que posee la muestra estudiada y se sugiere que el ser humano podría ser preparado para empoderarse en cualquier actividad que emprenda.

Referencias

- Angulo, S. (2010). Posibilidades y limitaciones para la participación social desde la perspectiva de distintos actores locales. *Revista Reflexiones*, 89(1), 67-75.
- Banda, A. L., Morales, M. A., Flores, R., Del Castillo, D. M. y Quintero-Mármol, A. (2012). La participación social mediadora en la calidad de vida de una población urbana. En R. Díaz-Loving, S. Rivera y I. Reyes (Eds.), *La Psicología Social en México* (pp. 703-708) México: Universidad Autónoma de Nuevo León, AMEPSO.
- Bennett, L. y Chapman, A. R. (2010). The process of empowerment. *American Psychologist*, 65(7), 646-659.
- Christens, B. D., Speer, P. W. y Peterson, N. A. (2011). Social class as moderator of the relationship between (dis)empowering processes and psychological empowerment. *Journal of Community Psychology*, 39(2), 170-182.
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, C., Rostami, R. y Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social wellbeing: a study on American, Italian, and Iranian university students. *Social Indicators Research*, 89, 97-112.
- Delgado, D., Zapata, E., Martínez, B., y Manzanares, P. A. (2010). Identidad y empoderamiento de mujeres en un proyecto de capacitación. *Ra Ximhai*, 6(3), 453-467.
- Eisenberg, S. y Patterson, L. (1981). *Helping clients with special concerns*. Chicago: Rand Mc Nally Publishing Company.
- Fitts, W. H. (1965). *The Tennessee Self-Concept Scale*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Test.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2007). Medidas conjuntas de calidad del ajuste para los modelos de ecuaciones estructurales. En J. F. Hair Jr., R. E. Anderson, R. L. Tatham y W. C. Black (Eds.), *Análisis Multivariante* (pp. 679-690). España: Prentice Hall International.
- Hunter, B., Jason, L. y Keys, C. (2013). Factors of empowerment for women in recovery from substance use. *American Journal of Community Psychology*, 51(1/2), 91-102.
- McWhirter, B. T. y McWhirter, E. H. (2006). Empoderamiento de familias y parejas a través de la integración de la psicología y la educación popular. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XV(1), 83-88.
- Montero, M. (2009a). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626.
- Montero, M. (2009b). Community action and research as citizenship construction. *American Journal of Community Psychology*, 43, 149-161.
- Pardo, M. L., Pineda, S., Carrillo, S. y Castro, J. (2006). Análisis psicométrico del inventario de apego con padres y pares en una muestra de adolescentes colombianos. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 289-302.
- Perkins, D. D. y Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research and application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569-579.
- Peterson, N. A., Lowe, J. B. y Aquilino, M. L. (2005). Linking social cohesion and gender to intrapersonal and interactional empowerment: support and new implications for theory. *Journal of Community Psychology*, 33(2), 233-244.

- Peterson, N. A., Lowe, J. B., Hughey, J., Reid, R. J., Zimmerman, M. A. y Speer, P.W. (2006). Measuring the intrapersonal component of psychological empowerment: confirmatory factor analysis of the sociopolitical control scale. *American Journal of Community Psychology*, 38, 287-297.
- Sánchez, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología*, 15(2), 251- 260.
- Shavelson, R. J., Huber, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, N. y Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *Journal of Educational Research*, 9(6), 323-337.
- Silva, C. L. y Martínez, M. L. (2007). Empoderamiento, participación y autoconcepto de persona socialmente comprometida en adolescentes chilenos. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 129-138.
- Speer, P., Peterson, N., Armstead, T. y Allen, C. (2013). The influence of participation, gender and organizational sense of community on Psychological Empowerment: The moderating effects of income. *American Journal of Community Psychology*, 51(1/2), 103-113.
- Wang, Q., Chen, X. y Chen, Y. (2011). Development of a scale to measure residents' psychological empowerment in Chinese urban community. *Journal of Community Psychology*, 39(2), 202-211.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology*. New York: Plenum Press.
- Zimmerman M. A., Israel, B. A., Schulz, S. y Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: an empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 707-727.
- Zimmerman, M. A. y Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-749.

Ajuste psicológico en adolescentes víctimas de cyberbullying

Sofía Buelga¹, Ana Sánchez¹, Begoña Iranzo¹ y Eva Torralba²

¹Universidad de Valencia (España); ²Universidad de Castilla-La Mancha (España)

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC, a partir de ahora), a nuestra vida cotidiana ha supuesto la ampliación del escenario de los espacios de relación social y personal (Buelga, Cava y Musitu, 2010, 2012; Chóliz y Marco, 2012; Kowalski, Morgan, y Limber, 2012). Este nuevo escenario que, sin duda, incorpora aspectos positivos, ha promovido también nuevas maneras de violencia y agresión entre los sujetos, por un uso inadecuado de estas herramientas tecnológicas (García-Maldonado, Joffre-Velázquez, Martínez-Salazar y Llanes-Castillo, 2011), siendo el *cyberbullying* una nueva forma de acoso entre niños y adolescentes.

De acuerdo con Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett (2006), el *cyberbullying* es un subtipo o una nueva forma de *bullying*; por lo que su definición tradicional es válida aunque con una nueva connotación, antes no contemplada, referida al uso de los medios tecnológicos para acosar, molestar o maltratar a la víctima. En este sentido, estos autores definen el *cyberbullying* como una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo usando formas electrónica de contacto, repetidas a veces, a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma.

El *cyberbullying* consiste, por tanto, en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Internet (correo electrónico, mensajería instantánea o chat páginas web o blogs), el teléfono móvil y los videojuegos online principalmente para maltratar e intimidar a los iguales (Buelga et al., 2012; Kowalski et al., 2012). Las agresiones cibernéticas presentan unas características de similitud con otras formas de acoso, como el hecho de ser conductas violentas o de acoso altamente premeditado e intencionado, en las que hay una relación asimétrica de control y poder del agresor sobre la víctima. Pero también, el *cyberbullying* tiene unas características particulares que lo diferencian del *bullying*, del acoso tradicional. A este respecto, Hinduja y Patchin (2010), y Bauman, Toomey y Walker (2013) señalan que 1) se trata de un acto de violencia camuflada en la que el agresor es en la mayoría de las veces anónimo o un desconocido. El anonimato pone a la víctima en situación de difícil defensa y al agresor le protege del sentimiento de culpa, puesto que “el otro” es un anónimo; 2) el acoso invade ámbitos de privacidad y aparente seguridad como es el ordenador personal o el teléfono móvil, desarrollando el sentimiento de desprotección total al difundirse en red. Es decir genera el sentimiento de haber sido invadido en la intimidad; 3) el acoso se hace público, se difunde a más personas rápidamente.

Diversas investigaciones señalan que las propias características de los medios tecnológicos confieren al *cyberbullying* un potencial dañino aún mayor, pues el acoso se realiza más fácilmente incrementándose de manera importante el distrés psicológico de la víctima adolescente, convirtiéndose esta modalidad en un problema emergente de salud (Buelga et al., 2012; Navarro, Yubero, Larrañaga y Martínez, 2012).

La victimización por *cyberbullying* se asocia, en efecto, como demuestran estudios recientes con el desarrollo de problemas psicosociales y de desórdenes afectivos, tales como depresión, ideación suicida, intentos suicidas u homicidio (Bauman et al., 2013; Hinduja y Patchin, 2010), ansiedad (Juvoven y Gross, 2008), baja autoestima (Tokunaga, 2010), aislamiento (Topçu, Erdur-Baker y Çapa-Aydin, 2008), distrés emocional (Navarro et al., 2012; Ybarra, 2004), hostilidad externalizada (Patchin y Hinduja, 2006) y consumo de sustancias (Gerson y Rappaport, 2011).

De acuerdo con la revisión de Garaigordobil (2011), entre un 20% y un 50% de los adolescentes declaran haber sido víctimas de *cyberbullying*, siendo acosados de forma severa (todos o casi todos los días) entre un 2% y un 7% de los adolescentes.

Por otra parte, numerosos autores señalan la existencia de diferencias de género, constatando un mayor número de cibervíctimas entre las chicas que entre los chicos (Buelga et al., 2010; Burgess-Proctor, Patchin y Hinduja, 2009). Así, Kowalski y Limber (2007), encuentran notables diferencias de género en la victimización por internet al observar en su estudio, el doble de víctimas entre las chicas (15% chicas frente al 7% de chicos). Con respecto a la edad y/o el curso académico, los resultados obtenidos con muestras españolas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) parecen corroborar en este sentido, que la victimización por *cyberbullying* es más frecuente en el primer ciclo de educación secundarias, en 1º y 2º de la ESO (Buelga et al., 2010; Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010).

Debido a la alta repercusión negativa que el *cyberbullying* tiene en la salud de los adolescentes, el objetivo principal del presente trabajo ha sido analizar el ajuste psicológico en una muestra de adolescentes, víctimas de

cyberbullying, teniendo en cuenta la intensidad del acoso. Así, se analizaron las diferencias entre tres grupos de cibervíctimas; severas, moderadas y leves, en las variables de estrés percibido, sintomatología depresiva, soledad y satisfacción con la vida.

Se planteó la hipótesis que las cibervíctimas severas presentarán un peor ajuste psicosocial -mayor estrés percibido, sintomatología depresiva y sentimientos de soledad, y menor satisfacción con la vida- que las víctimas moderadas y leves.

Método

Participantes

La muestra de cibervíctimas se compone de 194 adolescentes, pertenecientes a 4 centros educativos públicos de Valencia. Esta muestra procede de una muestra general de adolescentes ($N= 1360$), que han sido seleccionados a partir de las puntuaciones que han obtenido en la escala de *victimización a través del teléfono móvil y a través de internet* (ver detalles, en apartado análisis de datos).

La muestra de cibervíctimas está formada por 109 chicas (56.2%) y 85 chicos (43.8%), con edades comprendidas entre los 11 y 18 años ($M = 14.22$, $DT = 1.81$). El 51.5% de las víctimas cursa el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria ($n= 100$), el 29.4% segundo ciclo de la ESO ($n= 57$), y el 19.1% Bachiller ($n= 37$).

Instrumentos

Escala de Victimización a través del teléfono móvil y a través de internet (CYBVIC: Buelga, Cava y Musitu, 2012). Esta escala está formada por 18 ítems que miden con un rango de respuesta de 1 a 4 (*nunca, pocas veces, muchas veces, y siempre*), el acoso experimentado por el teléfono móvil y por internet durante el último año.

La victimización a través del teléfono móvil se mide con 8 ítems que evalúan comportamientos que implican agresiones de hostigamiento, denigración, violación de la intimidad y exclusión social (por ejemplo, “Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas”). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en esta escala es de .85.

La victimización a través de internet se evalúa con los mismos 8 ítems anteriores, e incluye 2 ítems más, relacionados con la suplantación de la identidad (por ejemplo, “Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en internet”). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en esta escala es de .89.

Escala de Soledad UCLA. Se aplicó la escala de soledad adaptada al castellano por Expósito y Moya (1993). Esta escala consta de 20 ítems que evalúan, con un rango de respuesta de 1 a 4 (*nunca, pocas veces, muchas veces y siempre*) el sentimiento de soledad experimentado por el adolescente. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de esta escala, en el presente estudio, fue de .81.

Escala de Satisfacción con la Vida. Se utilizó la escala de satisfacción con la vida adaptada al castellano por Aienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Este instrumento está formado por cinco ítems y proporciona un índice general de satisfacción con la vida referido al bienestar subjetivo que el adolescente percibe (ejemplo “Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo”). El rango de respuesta oscila entre 1 – muy en desacuerdo- y 4 –muy de acuerdo-. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en el presente estudio es de .84.

Escala de Sintomatología depresiva (CESD). Se aplicó la escala abreviada de Herrero y Meneses (2006). La escala abreviada de sintomatología depresiva está formada por siete ítems que evalúan, con un rango de respuesta de 1 (*nunca o muy rara vez*) a 4 (*siempre o la mayoría de veces*), la presencia de sintomatología depresiva durante el último mes. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en nuestro estudio es de .81.

Escala de Estrés Percibido: Se utilizó la escala abreviada de Herrero y Meneses (2006). La escala abreviada de estrés percibido está formada por cuatro ítems que evalúan con un rango de respuesta de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*), el grado en el cual el adolescente evalúa determinadas situaciones como estresantes en el último mes. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en nuestro estudio es de .83.

Procedimiento

Se solicitó permiso por carta a cada uno de los centros docentes seleccionados aleatoriamente para participar en la investigación. Una vez obtenidos los permisos, se realizó un seminario informativo con la dirección y profesorado para explicarles los objetivos de la investigación y se obtuvieron las autorizaciones paternas. Investigadores previamente entrenados realizaron durante el horario escolar la aplicación de los instrumentos de forma individual y anónima.

Análisis de datos

En primer lugar, se utilizaron las puntuaciones de los sujetos en el Cuestionario de *Victimización a través del teléfono móvil y a través de internet* (CYBVIC) con la finalidad de identificar a los adolescentes que eran víctimas de

cyberbullying. El punto de corte utilizado para esta clasificación fue “1” desviación típica por encima de la media en las puntuaciones obtenidas por los adolescentes en la Escala CYBVIC ($M = 1.18$; $DT = 0.29$). Los alumnos cuyas puntuaciones superaban en “1” desviación típica, la puntuación media, fueron asignados al grupo de cibervíctimas ($N = 194$; 14.26% de la muestra total)

En segundo lugar, se utilizaron las puntuaciones del grupo de cibervíctimas para establecer tres subgrupos, tomando como punto de corte los percentiles 25, 50 y 75. En base a estos percentiles los sujetos fueron agrupados en tres grupos: cibervíctimas severas (puntuaciones superiores al percentil 75), cibervíctimas moderadas (puntuaciones comprendidas entre el percentil 25 y 75) y cibervíctimas leves (puntuaciones inferiores al percentil 25).

Finalmente, con el paquete estadístico SPSS 19, se realizó un análisis de varianza para determinar las diferencias entre los tres grupos de cibervíctimas en las diversas variables indicadoras de ajuste psicológico (ánimo depresivo, percepción de estrés, soledad y satisfacción con la vida).

Resultados

Análisis descriptivo: Grupos de cibervíctimas según sexo y ciclos de Enseñanza Secundaria

Los datos indican que en el grupo total de cibervíctimas ($N = 194$), las diferencias son estadísticamente significativas entre sexos ($\chi^2 = 12.71$; $g.l. = 2$; $p = .002$) y también entre ciclos de enseñanza ($\chi^2 = 8.94$; $g.l. = 4$; $p = .06$), de modo que hay una prevalencia mayor de chicas así como de víctimas en el primer ciclo de la ESO, seguido del segundo ciclo de la ESO, y de Bachiller.

Tomando como punto de corte los percentiles 25, 50 y 75, se observa en la Tabla 1 que los grupos de cibervíctimas leves y severas están formados por 61 adolescentes y el grupo de cibervíctimas moderadas por 72 adolescentes.

Se constata que en el grupo de cibervíctimas severas hay un número significativamente mayor de víctimas entre las chicas ($n = 43$; 70.5%) que entre los chicos ($n = 18$; 29.5%), con una mayor prevalencia de chicas en el primer ciclo de la ESO ($n = 28$; 45.9%). En todos los grupos de cibervíctimas, hay una frecuencia mayor de víctimas en el primer ciclo de la ESO.

Tabla 1. Distribución de los grupos de cibervíctimas en función del sexo y del curso: Frecuencia y porcentaje (entre paréntesis)

| Ciclo de Enseñanza Secundaria | | | | |
|-------------------------------|--------------|--------------|------------|-------------|
| Cibervíctimas leves | 1º Ciclo ESO | 2º Ciclo ESO | Bachiller | Total |
| Chicos | 9 (14.8%) | 12 (19.7%) | 4 (6.6%) | 25 (41.0%) |
| Chicas | 18 (29.5%) | 13 (21.3%) | 5 (8.2%) | 36 (59.0%) |
| Total | 27 (44.3%) | 25 (41.0%) | 9 (14.8%) | 61 (100.0%) |
| Ciclo de Enseñanza Secundaria | | | | |
| Cibervíctimas moderada | 1º Ciclo ESO | 2º Ciclo ESO | Bachiller | Total |
| Chicos | 16 (22.2%) | 6 (8.3%) | 6 (8.3%) | 42 (58.3%) |
| Chicas | 21 (29.2%) | 15 (20.8%) | 8 (11.1%) | 30 (41.7%) |
| Total | 37 (51.4%) | 21 (29.2%) | 14 (19.4%) | 72 (100.0%) |
| Ciclo de Enseñanza Secundaria | | | | |
| Cibervíctimas Severas | 1º Ciclo ESO | 2º Ciclo ESO | Bachiller | Total |
| Chicos | 8 (13.1%) | 5 (8.2%) | 5 (8.2%) | 18 (29.5%) |
| Chicas | 28 (45.9%) | 9 (14.8%) | 6 (9.8%) | 43 (70.5%) |
| Total | 36 (59.0%) | 14 (23.0%) | 11 (18.0%) | 61 (100.0%) |

Análisis de varianza: Diferencias entre los grupos según los indicadores de ajuste psicológico y el clima familiar

Como se observa en la Tabla 2, el análisis de varianza muestra que existen diferencias significativas entre los tres grupos de cibervíctimas (leves, moderadas y severas) en todas las variables de ajuste psicológico, excepto en soledad: depresión $F(2,193) = 4.86$; $p = .04$, estrés percibido $F(2,193) = 6.35$; $p = .02$, satisfacción con la vida $F(2,193) = 3.61$; $p = .03$.

Con respecto al sentido de estas diferencias entre grupos en las variables de ajuste psicológico, se constata que las diferencias son estadísticamente significativas entre los grupos de cibervictimización leve y victimización severa no habiendo diferencias entre estos grupos con los de cibervictimización moderada.

Tabla 2. Diferencias entre los grupos de cibervíctimas en las variables de ajuste psicológico

| Variables | F | P | Contrastes | M | P |
|-------------------|-----------------|-----|------------|-------------|-----|
| Depresión | F(2,193) = 4.86 | .01 | 1 < 3 | 2.07 < 2.37 | .04 |
| Estrés percibido | F(2,193) = 6.35 | .01 | 1 < 3 | 2.16 < 2.50 | .02 |
| Satisfacción vida | F(2,193) = 3.61 | .02 | 3 < 1 | 2.73 < 3.00 | .03 |
| Soledad | F(2,193) = 1.72 | .18 | n.s | n.s | n.s |

F: F de Snedecor, p: nivel de significación, contrastes: comparaciones significativas, Grupos de victimización: 1: intensidad leve, 2: intensidad moderada, 3; intensidad grave

Los datos revelan que el grupo de victimización leve presenta menos sintomatología depresiva ($M= 2.07, p= .04$) y menos estrés percibido ($M= 2.16, p= .02$) que el grupo de victimización severa ($M= 2.37, p= .07$) y ($M= 2.50, p= .02$). También en satisfacción con la vida, las diferencias estadísticamente significativas las encontramos nuevamente entre el grupo de victimización leve ($M= 3.00, p= .03$) que se encuentra más satisfecho que el grupo de victimización severa ($M= 2.73, p= .03$).

En resumen, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el ajuste psicológico del grupo de cibervíctimas severas es notablemente peor y más deteriorado que en el de las cibervíctimas leves que presentan un mejor ajuste emocional en casi todos los indicadores psicológicos analizados en este estudio.

Discusión

El objetivo principal del presente trabajo ha sido analizar en una muestra de adolescentes víctimas de *cyberbullying*, su ajuste psicológico en los indicadores de sintomatología depresiva, estrés percibido, soledad y satisfacción con la vida. Para ello, se ha distribuido según la intensidad del acoso a las víctimas en tres grupos de víctimas: cibervíctimas leves, moderadas e intensas.

Previo a este propósito principal, se examinó la distribución por sexo y ciclo de enseñanza secundaria obligatoria en el grupo total de cibervíctimas. Los resultados sugieren que las chicas son más victimizadas que los chicos a través de las TICs (Burgess-Proctor et al., 2009; Kowalski y Limber, 2007), y que hay una mayor prevalencia de cibervíctimas en el primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria, en 1º y 2º de la ESO (Álvarez-García et al., 2011; Calvete et al., 2010; Williams y Guerra, 2007), con una disminución de cibervíctimas en el segundo ciclo de la ESO y en Bachillerato.

Por otra parte, y con respecto a la intensidad del *cyberbullying*, los resultados de nuestra investigación ponen de manifiesto que en el grupo de cibervíctimas severas, hay el triple de chicas que de chicos, con una incidencia prevalente de cibervíctimas en el primer ciclo de la ESO. Estos resultados, ciertamente preocupantes, indican que los adolescentes más jóvenes, y en especial, las chicas, son el grupo de mayor riesgo de sufrir acoso severo, teniendo como demuestran, también los resultados de nuestro trabajo, unas repercusiones muy negativas sobre su bienestar y ajuste psicológico.

En efecto, los resultados de nuestro trabajo confirman que las cibervíctimas severas son el grupo de adolescentes más afectado en su salud y bienestar psicosocial. Las cibervíctimas acosadas de forma severa tienen un ajuste psicológico significativamente más deteriorado que las cibervíctimas leves; presentan mayores niveles de estrés psicológico en estrés percibido, sintomatología depresiva e insatisfacción con la vida. Este resultado es coherente con investigaciones previas (Bauman et al., 2013; Garaigordobil, 2011; Kowalski, Limber y Agatston, 2010), y también con trabajos realizados con adolescentes víctimas de violencia de género y de acoso escolar (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012; Straus y Douglas, 2004), dónde se ha constatado que los problemas psicológicos son mayores cuando la situación de maltrato es severa y continuada en el tiempo (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011).

En esta línea, una gran cantidad de autores han constatado que las víctimas de acoso escolar presentan elevados desórdenes emocionales relacionados con altos niveles de estrés, ansiedad y síntomas depresivos, (Estévez, Murgui y Musitu, 2009), y también con baja autoestima, dificultades de relación social, absentismo escolar y sentimientos de soledad (Cava, et al., 2010; Povedano et al., 2012). En este sentido, un resultado interesante de nuestro trabajo que merece ser objeto de futuras investigaciones, es la ausencia de diferencias en el sentimiento de soledad

experimentada por las cibervíctimas severas, moderadas y leves. Probablemente, desde el momento en que el adolescente comienza a ser agredido por sus iguales, la víctima experimenta ya un sentimiento de soledad y aislamiento social muy agudo. Ciertamente, en la adolescencia la pertenencia e integración en el grupo de iguales es fundamental para su desarrollo y bienestar, siendo en este sentido, muy importante para los adolescentes ser aceptados y reconocidos socialmente entre los pares (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Buelga, Musitu y Murgui, 2009). Y, precisamente, la propagación de insultos degradantes, falsos rumores, secretos o imágenes humillantes sobre la víctima, que pueden llegar y reenviarse de forma masiva a un número muy grande de personas en multitud de sitios en la red, convierte al *cyberbullying* en una forma de acoso con efectos particularmente dañinos para la popularidad y reputación social del adolescente.

Esta investigación cuenta con algunas limitaciones que son necesarias mencionar y que nos hacen ser prudentes en la interpretación de los resultados obtenidos. Una de ellas y dada la complejidad del fenómeno del *cyberbullying*, es el carácter transversal del diseño que impide establecer una relación de causalidad entre las diferentes variables que intervienen en este problema. El proceso de cibervictimización es multicausal, y los resultados de nuestro estudio indican la existencia de relaciones entre las variables objeto de interés, por tanto, será necesario tener en cuenta otros análisis y factores que podrían también estar influyendo en el proceso y mantenimiento del *cyberbullying*, como el clima escolar, clima familiar, el grupo de iguales, la integración comunitaria. Por tanto son necesarios futuros trabajos para seguir profundizando en este fenómeno con el fin de establecer con claridad la influencia y los efectos de unas variables sobre otras. Igualmente, parece necesaria la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas que ayuden a dimensionar el problema del *cyberbullying* en toda su complejidad. La realización de entrevistas a los diferentes agentes que intervienen, y la realización de grupos de discusión con grupos de adolescentes afectados permitirá entender mejor esta problemática. Finalmente, las respuestas proporcionadas por los adolescentes a través de autoinformes podrían estar sujetas a efectos de deseabilidad social y de sesgos, aunque, a este respecto, se ha confirmado que la fiabilidad y validez de los autoinformes de los adolescentes para la medición de conductas de riesgo demuestra ser aceptable (Fisher, Evans, Muller y Lombard, 2004).

A pesar de estas limitaciones, creemos que los resultados obtenidos contribuyen a arrojar luz sobre las consecuencias tan negativas que tiene el *cyberbullying* en el ajuste psicológico de las víctimas. Y a evidenciar, en definitiva, que los programas de prevención e intervención deben dirigirse, primordialmente, al primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y en particular a las chicas, al ser uno de los blancos más vulnerables de victimización por *cyberbullying*.

Referencias

- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Bauman, S., Toomey, R.B. y Walker, J.L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341-350.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Pan American Journal of Public Health*, 32(1), 36-42.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish journal of Psychology*, 11(1), 192-200.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Chóliz, M. y Marco, C. (2012). *Adicción a Internet y redes sociales: Tratamiento psicológico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Expósito, F. y Moya, M. (1993). Validación de la UCLA Loneliness Scale en una muestra española. En F. Loscertales y M. Marín (Eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación* (pp. 355-364). Sevilla: Eudema.

- Fernández-Fuertes, A.A. y Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequences. *Child Abuse & Neglect*, 34(3), 183-191.
- Flisher, A. J., Evans, J., Muller, M. y Lombard, C. (2004). Brief report: Test–retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(2), 207-212.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V.M., Martínez-Salazar, G.J. y Llanes-Castillo, A. (2011). Ciberbullying: Forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115-130.
- Gerson, R. y Rappaport, N. (2011). Cybercruelty: Understanding and preventing the new bullying. *Adolescent Psychiatry*, 1, 67-71.
- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 830-846.
- Hinduja, S. y Patchin, J.W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Juvonen, J. y Gross, E.F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496–505.
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kowalski, R.M. y Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22-30.
- Kowalski, R.M., Morgan, C.A. y Limber, S.P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505-519.
- Li, Q. (2006). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Navarro, R., Yubero, S., Larrañaga, E. y Martínez, V. (2012). Children’s cyberbullying victimization: Associations with social anxiety and social competence in a Spanish sample. *Child Indicators Research*, 5(2), 281-295.
- Patchin, J.W. y Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Patchin, J.W. y Hinduja, S. (2008). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M.C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M.J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief No. RBX03-06*. London: DfES.
- Straus, M.A. y Douglas, E.M. (2004). A short form of the Revised Conflict Tactics Scales, and typologies for severity and mutuality. *Violence and Victims*, 19(5), 507-520.
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior* 26(3),277-287.
- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö. y Çapa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology and Behavior* 11(6), 643-648.
- Williams, K.R. y Guerra, N.G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S14-S21.
- Ybarra, M.L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *Cyberpsychology and Behavior*, 7(2), 247–257.

Preconditions for an Inclusive Education: Vulnerability Mental, Resilience and Risk Factors

Silvana Calaprice and Angela Muschitiello
University of Bari (Italy)

The term social inclusion today must be considered bound in addition to the social policies also the policies of the work. We find that is in the article. 34 of the European Constitution, which inserts the right of workers precisely in view of this, both in our constitutional charter that while not using the term inclusion but social question, indicates some tracks for its overcoming such as participation in the political, economic and social organization of the country. Social inclusion therefore, although not susceptible unique interpretations, can be defined as a situation in which all subjects, in reference to a series of multidimensional aspects that define their right to live according to their own values, their choices and the basic standards of life, including work, must be able to take advantage of all this. Why the pedagogy?

Because the Pedagogy through training and education is in charge of the pre-conditions tied to educational practices, both of educational processes through which the educator (takes care of himself and others. Because the pedagogy refers to the work not as a simple performance of certain tasks outside of a production context (considered in this way can be another form of duress and a narrowing of the field existential) but rather work, as the path through which to promote interests, needs and desires of individuals, and therefore their autonomy and self-realisation. This discipline has already implicitly present in his epistemological statute the inclusion process.

Today, we are witnessing the explosion worrying of many social phenomena and personal related to the mental health of adolescents and young people, in particular to those phenomena caused by hyperactivity, autism, psychotic syndromes, but also school-leavers, bullying, relational difficulties, communicative skills and socialization. Numerous studies report that periodically the 10-25% of young Italians with less than 18 years have mental health problems and the World Health Organization (WHO).

At that point today and the scientific understanding of these problems? The psychopathology children and adolescents for a variety of reasons has been less studied than for adults. For years, in fact, it was explained in the light of knowledge which they had of the discomfort and the psychopathology of the adult, disregard or neglecting the evolutionary characteristics that could have an influence on adulthood (House, 1999).

The psychopathological traditional approach then essentially based on a medical model for a very long time has described and represented the guidelines of the mental illness on the basis of certain syndromes at the base of which there was a substrate anatomical and functional and has neglected and marginalized the variables of a psychological or social nature relegating to them only a function of maintenance (Cummings, 2000).

There is a need to find early today such situations of hardship and it is born as an awareness to know and define the areas of vulnerability of subjects in growth to highlight correlations between any conditions of risk and psychopathological outcomes and accordingly provide interventions and right skills to be able to cope with (Island & Mancini, 2007).

In fact one of the things that now at the scientific level is shared and that each subject shows, especially in adolescence, a particular "psychic vulnerability". A vulnerability that can result from aspects:

- 1) Organic (in Down's syndrome and has been suggested a link between the chromosomal position and increased stiffness behavioral and consequent difficulty in the modulation of the thought and in the affectivity);
- 2) Psychological (self-image of devalued, experienced chronic diversity and exclusion),
- 3) relational (understood as both disorders early in the report primary mother-child as subsequent difficulties at the time of inclusion in group of peers and often related to communications problems);
- 4) Social (finds their own role and place in the group of reference; be the bearer of a shareable value).

As the psychic vulnerability you can determine the mental disorders?

Not so long ago it would have been difficult even give an answer to this question because the same systems of classification (e.g. DSM IV) neglected the analysis of contextual variables and environmental (Weiner, 1999).

Today, fortunately, the approach of the developmental psychopathology considers psychic discomfort from a longitudinal perspective is by taking it as a process that extends in time (Cicchetti, 1989) is paying particular attention to the study of contemporary adaptive behaviors and dysfunctional (these elements that allow you to indicate any developments of psychopathological conditions or healthy Rutter, 1987). Thanks to these contributions we have realized that, even in cases where there are psychopathological conditions (including organic ones Cummings, 2000), you can change the evolutionary path of the subjects by intervening on those variables interconnected in a specific manner to the environment in which he lives, exerting an action to protect the balance between psychological and behavioral situations of stress.

Therefore, today, if we want to help the subject to avoid the onset of psychological discomfort, as well as demonstrating the studies of academic psychology, important things to know as a precondition of the educational action are also the individuality and the early experiences of adaptation or mismatch made from the subjects (Cicchetti, 1989). In this perspective particular importance is the knowledge of the relationship between the individual and the major figures of attachment. In this regard, several studies on children (Sameroff & Emde, 1991; Trevarthen, 1993) have drawn an evolutionary model that considers the child from birth to be a highly organized, with the capacity that may be the subject of observation and implementation.

The studies of Sameroff and Emde (1991) have investigated then on the way in which the child organizes and interprets and creates the experience and on the way in which structure new relationships from previous, underlining how models of self-regulation, which progressively emerge, are closely related to the subsequent models of social adaptation. The authors presents a model according to which the development of each person is the result of a regulated system on two main slopes, one internal and one external, one of biological nature and another of a social nature. The role of the social system is significant as much as the biological. In fact interacts with the same intensity in both phases of growth and during the life of an individual is being learned through the events of figures parenting, the family and society becomes fundamental part of the formation process of adaptive models and operation. In the light of these considerations human development today should be considered as a continuous path and constant, but not for this neither predictable nor linear. A path that, during his trial, presents events or situations that if not properly addressed can be incurring serious hardships and severe illness. Divides the vulnerability in two large groups (Table 1).

Table 1

| PRIMARY VULNERABILITIES | SECONDARY VULNERABILITIES |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Deficit sense motors • Physical deformations • Difficulties of integration Difficulties • • Adaptive Disorders temperamental • Liabilities • Inhibitions • Difficulty to check the pulses • Lack of control • Inability to respond to requests parenting | <p>Factors or conditions acquired during the period of development that predispose the child to a great anguish about the functioning of the body, maintaining relationships, and the management of ambivalence and tolerance for frustration.</p> |

Research on the paths of development made on children who, although living in familiar environments or social strongly at risk are unable to reach a normal development, children in this called resilient, has made it possible to identify some of the variables (also called resilient or resistant to stress) capable of developing in the subject a great capacity to adapt positively to the environment (Bergrestaurant Masten, Best, Germezy, 1990, Bergrestaurant Masten & Coatsworth, 1995).

From the study of these children have emerged and the mechanisms and processes by which they are able to withstand certain situations, both the factors of a biological nature (recovery of energy and restore hormonal balance), psychological (balance, good management of the pain and anxiety, active search for warmth and affection, positive expectations) and prior that they use to deal with threats and voltages so early (Coatsworth, 1995).

The research during its path, then, as he has identified the resilient factors and the risk factors, i.e., which influenced by variables that presented in particular circumstances should favor the onset of a disease (Cummings et al., 2000). Coie and colleagues (1993) classified in groups without finding special priority. The subdivision can be useful in the onset of more noise because the factors interact in different combinations (Table 2)

Table 2. This Is and adapted from: Coie et al. (1993)

| | |
|---------------------------|--|
| Emotional Difficulties | Experience of abuse in childhood; events of a stressful life; low self-esteem; poor emotional control |
| Interpersonal Problems | Refusal of equal, rigid closure and excessive |
| Family Circumstances | Low social class; family conflicts; poor bond with parents; family disorganised; disturbances in communication |
| Constitutional Disability | Complications before birth; sensory handicap and organic |
| Ecological Context | Disorganization of the district; unemployment; serious conditions of poverty |
| School Problems | Demotivation and discouragement, school failure |
| Delays in the development | Intelligence under the norm; disability in reading; deficits in attention; social incompetence |

The above-mentioned factors, combining with normal events in the course of life and personal conditions of vulnerability (genetic, psychological, etc.), can contribute significantly to a discomfort that is generated. However, to have a mental life healthy, does it mean to live free from suffering, but involves being in possession of those factors which enable the individual to cope with the difficulties and discomfort to return to a situation of balance. And this is the task of the pedagogy. Know early factors related to the discomfort allows us to intervene in time, both by means of educational activities aimed at countering these variables is through the promotion of a formation that is capable of delivering a culture capable of affecting the personal and social conditions favoring the attainment of the equilibrium biological, psychological and social.

The protective factors of mental health and caring educational

The phase of the adolescence is the period in which young people may be more likely to incur inconvenience related to mental health such as depression, anxiety, eating disorders, substance abuse and a deliberate self-harm, the so-called protection factors (of a personal nature and/or situational), which can afford to change in a way favorable the direction of an evolutionary process at risk by increasing the survivability (Cummings et al., 2000).

Lie for them in the condition to be in possession. These factors seem to play a mediating role between the risk factors and the behavior in situations of stress (Table. 3).

Table 3. Main protection factors related to mental health in adolescence

| | |
|---|---|
| Protective Factors of individual nature | • Birthright |
| | • Good temperament |
| | • Available affectionate |
| | • Interpersonal |
| | • Sensitivity |
| | • Autonomy |
| | • Social Competence |
| | • Communicative skills in focus and the self-control |
| | • Locus of control inside |
| | • Presence of interests and hobbies |
| Protective factors of a family nature and the environment | • Less than four children at a distance of at least two years from one to the other |
| | • High attention paid to the child in the first year of life |
| | • positive relations between the parents |
| | • Support the mother in the care of the small |
| | • Mother with a permanent job outside the home |
| | • Availability of support from relatives or neighbors |
| | • Consistency of rules family |
| • Integration into the group of peer | |

From: Werner and Smith (1982)

Without a focused educational intervention is not said that this could happen. As, however, that the pedagogy assumes, even in the presence of high-risk situations, a crucial role in prevention and in educational practice for social inclusion. But how is it realized?

The self-realization on the part of every person and learned and not inherited therefore it is a task of the pedagogy therefore education and training. (Calaprice, 2004) most of the literature current pedagogical agrees with the idea that the formation today, to deliver an inclusive culture, must bring the semantic connotation of the concept of culture that with time it is eclipsed. In fact, broken down by its etymological meaning, the term culture means cultivating, honor, exercise and then cultivation of the human by the social group. However, it also means that you care, you have a heart that is the feeling of love which, in conjunction with the knowledge, best defines its meaning and its task. The two meanings although interdependent are profoundly different from one another because, unlike the cultivation which indicates a professional attitude formation of simple transmission of knowing emotionally indifferent, the second means to have at heart the destiny of a person and requires a training that should have the care of the other in the sense that it must express love through respect for humanity that is in each one. A cure not only for relief, the remedy, the containment of the damage, but a care of that in the deepest sense and unexplored means rethinking practical of otherness as communality with the mirror in the other. (ibid., p. 41).

Gadamer in this regard says that culture cannot be willed for itself, but must be expressed in theme reflected the educator because that is the teacher who needs to know why is educated and because it is fundamental become caught. Therefore, the adult who is conceived as an educator must appear as the one who takes care of the other:

- Whereas each subject as a person in relation;
- knowing the specific needs of those of an evolutive age;
- hijacking (positive) of a key to read the reality;
- discovering the meaning of his own being and of their work;
- by opening up to comparison reports and solidarity.

But above all it must prove able to listen and to know how to involve young people in their educational process, because only through one of their real involvements may acquire what adults expect but that the young first require to themselves: the skills to learn how to recognize and respect as well as their rights even their own, and other duties, to be able to recognize how personal identity and establish itself as social identity. The care is understood as pedagogical dimension of the report and the educational action, such as educational dimension of the communication and of the formation through the experience of the others and their involvements of the other independently of that which is his situation organic, psychological, social, and ethnic.

The cure is a modus of educational action because it is a stretch, but rather a set of plural intentional portions and makes full reason of relational matrix of every human being. If "being-in-the-world is a with-be-with-others" (Mortari, 2006, p. 95), and inter-subjectivity is supported by the spread of care as a paradigm education and training, but also "action [set of actions] indispensable to make your life a time fully human" (ibid, p. 100). It does not mean you have generically interest for the others as even feeling duty to grant help as a response to the state of need and necessity that come on the other hand, rather than "you configure in the form of a research the need for the other to be supported in its becoming. You feel the need of the care of the other as a call inescapable, and this with concern to answer" (ibid, p. 101). This is not to follow the logic of the duty, but to subvert the terms for which direct the actions and thoughts. The care and the many treatments that the human experience can act therefore represent the orientation of the direction of each educational practice and training, therefore by its very nature the care educational and formative and relational act, empathetic and as such educational task.

The good practices of educational care

What are the elements on which today the act education must dwell in order to be able to put each subject in a position to tackle the social complexity without having to suffer but interacts with it to become and transform it?

The good practices of care, on the one hand, they must be supported by mental without which none of them could be taught or admitted as such, on the other hand involve actions that must be conducted in an ethical manner. Tronto and Fisher (2006) have identified four elements from which you can start to describe the components of an ethic of care: "the "take an interest in", the note in the first place, the need of care; the "caring", the assume the responsibility of care; the "take care", the actual work of care that must be done; the "receive care", the response of the care on the part of its recipient" (ibid, p. 146-147). From these four recruited they bring as many elements that characterize a good action of care: attention, responsibility, competence and responsiveness. The attention is the first step to take an interest in the other, to themselves and the world. The

attention is a-tension that count down, once again, the terms of a speech educational where is the subject that requires attention rather than naturalized. Always involves a movement from the one who gives care to him who receives it. In this case, the report declines toward the recipient. The attention is the first step, even, the empathic attitude, without which you cannot build the arrangement to mental care. Wait for the other to say suspend the thought, judgment; make yourself available to make room for the events of the other. Means act without contradiction, with a reactive liabilities against the watch, listen, observe. It is through the attention that it is possible to reconstruct the practices of a deep listening, one glance outstretched to recollection of the emotions of others through the portions of the physical body. For this reason it implies and requires an education to the attention that unfolds in a practice to another. The liabilities impaired attention is a form of concentration on external gestures, signs, words more trivial than the others and come as signals of a being who has need for recognition. This is, to leave space to another, but also to match, to go toward the other. The two movements are not in contradiction, they are connected and their exercise requires an educational reflectivity that begins in family relationships but then continues in a learning moment of the school. The pedagogy of attention is the starting point from which all started from Edith Stein and Simon Weil, the most interesting theories of attention that the twentieth century has expressed, to build their reflection on the "human being". Without the attention is not even possible to think education is no ethically correct because without attention there can be no arrangement to intersubjectivity.

The responsibility, the second section of the ethical care, and the way to where it is necessary to take care of the other (Calaprice 2004). Be responsible means be able to accept the other, be able to place to another, to her thoughts, to his emotions and to his sentiments. It is the response to the need expressed or unexpressed of another human being whatever its condition members-psycho-relational (Calaprice, 2005, pp. 82-83). Inside the responsibility lie some of the practices as the receptivity, the responsiveness and availability that activate the process of care. Noddings calls the arrangement of receptivity engrossment (Noddings, 1984) which translates the meaning of the receive the experience of the other, which consists in the ability to know how to see, and how to hear, and sniff until it become part of the experience of the one who bears the care to those in need. As he says Mortari (2006, p. 113), the accommodation is completed by responsivity which means "knowing how to respond appropriately to appeals from the other". The report "curated" or carried through the care and with care and a responsive report. If the maternal relationship secure is an emblematic example of responsiveness, of loving care, the care educational extends to every dimension of human life the practice of the responsivity. Receptivity, responsiveness and availability cognitive/emotional make responsible for the one who has care and brings care, and this responsibility allows the others feels accepted and heard.

The competence, third portion ethics of care, and the way it implements the intention of the care. Without responsibility there is no cure. Each practice of care to be such, need to be lived unfolding all the resources of a capacity to care. If a teacher proposes and do not practice your availability to listen, dialog, to feel emotional and cognitive level of their students, in the act of transfer of knowledge and action learning more effective, would have no right to say that is professionally doing your job.

Inside acts competent acts the reflective thinking. Here you will find the capacity of self-evaluation well considered its professional action. Here is the respect of others, which plays an important role for the exercise of the profession. And the respect is active with the full authenticity to stay in sharing, in reciprocity, the responsivity. In the final analysis, however, the care of the other cannot develop without proper care on. Precisely this mode of life, practice philosophical which is exercise of thought, but also understanding of feelings and feel the emotions and allows you to sum up the meaning of the roots of the relational and intersubjectivity with the other. The care on and precisely one year to become a human person through the being - with - the other. Learning to think about what the other thinks, ensuring the needs of others, waiting for the dark folds of the emotions that the other manifests you can learn to know yourself. For this today at the professional level we prefer to talk about capability. From here the role of the family, the school and of the society.

The family

The family is the educational institution that has in its DNA for the mandatory to breed, care for and educate the children. The education of parents constitutes a fundamental direction and a basic commitment to a new education project of the family, the family, with the family.

How to educate parents to their duties and to their own roles?

There are three levels of educational approach to the parents and the family:

1. the pair, which activates on its inside a constant attention to self-education which hermeneutic process of deepening one's own essence of union between persons who help to live responsibly the stages of its life growth;

2. In mutual responsibility of the pairs together as parents who help each other to become the educational responsibility of the children;

3 of the families that they learn to interact with the broader society and with the school as a tool created by the company to collaborate with parents in education of the children.

The dialog takes on, in each of these approaches, important as the construction courses in freedom, in that it has as mutual exchange, the creation of an exchange of understanding, near dialectic of the subjects. Stand face to face and recognize themselves as faces, assignment to the word of the role of manager of the dialogical space, for a word that is becoming more involved in life experiences, vehicle of empathy, communication, construction of understanding and mutual projection. The main factors that are involved are:

- Disadvantage socio-cultural;
- low level of education of parents and other parental figures;
- socio-economic conditions hardship, unemployment, under-employment;
- housing conditions not favorable;
- little incentive linguistic and cultural;
- emotional deficiency;
- insulation family

Educational Attitudes inadequate

- rather patronising attitude:

This attitude determines most of the times a lack of commitment to dealing with new situations and the daily difficulties, as well as the rules of living together;

- Authoritarian attitude:

The despotism of the parents require frequent frustrations to the child to which can react with closure or renunciation, or tendency to the opposition, aggression

- Permissive attitude:

The yielding to every whim of the child (to live in peace, or the principle, for his affection or weakness of role) can be experienced by the child as a manifestation of not profound interest. In addition, the lack of frustration that an excess of liberalism entails, does not allow the development of the capacity to tolerate the frustration, which inevitably, their interpersonal relationships and situations extra-family cause;

- Devaluation of the child:

An attitude which generates a sense of inferiority generalized and a sense of helplessness in the face of the situations they face, as well as difficulties in relationships, with companions, because baby devalued will respond most of the times with aggressiveness, other assuming a role of subservience.

- An inconsistency in the attitudes:

Both that depends on more than one person, whether it manifests alternatively by one person is not aware of its inconsistency.

The lack of unity and continuity in the way of behaving of adults toward the child has repercussions for the affectivity of this increasing the difficulty of adaptation.

Deficiencies relational context

- Poverty of reports offers;

Low- quality to achieve the parental role of mediator between the child and the outside world, with its seductions and its complexity.

School

After the family, the school represents an agency specialist and intentionally directed for the training of the younger generations, while remaining the place characteristic:

- Of the encounter between the generations;
- the space in which young people have the opportunity to stand for more than years;
- the appropriate environment to be able to increase both quantitatively and qualitatively education and its possession spread.

Essential conditions, the latter, to enable young people to find their own identity in a changing world. Ultimate Aim of the school is to educate so that those who benefit from television service to realize their

identity as men in addition to meeting their right to culture, health and work. To this end, the school has the task and responsibility to promote each of them:

- The critical conscience of its own condition of a finite being, but, at the same time, to be a sharer in the world and in communion with their fellow;
- the awareness of their own spiritual resources and physical;
- responsible for ensuring that the stems from the fact that contribute to the construction of society and of history;
- the development of all the educational potential that each person cultivates and is waiting to implement, with the goal of knowing orient, support, food culture, of meanings, values.

The aim of the school today is to retrain the knowledge tools capable of producing a "mindset" through which to develop the logical capacities heuristics, operational and design of the thought. Risk Factors attributed to the school:

- Lack of facilities and services adequate (classrooms, gymnasium, laboratories, canteen...);
- classes rigid with respect to each activity;
- educational organization little functional (inadequate use of hours of class, additional activities...);
- times "concentrated" or just "lying"; - poor utilization of cultural resources of the territory; relations uncooperative with the family;
- times "concentrated" or just "lying down";
- poor utilization of cultural resources of the territory; relations uncooperative with the family;
- teachers training not suitable to prevent the difficulties.

Methodologies

- Educational style authoritarian, anti--democratic;
- learning opportunities just motivating;
- programming for content without attention to the significance of what is being proposed;
- poor utilization of social interaction (lesson dialog followed by discussion between equal, group activities...);
- poor relational competence of the teacher with himself, with children, with their colleagues.

Reports

- Induction of attitudes of subjection of the pupil in respect of the teacher;
- lack of respect of the child;
- lack of collegiality among teachers;
- inadequate knowledge as compared to the strategies of conducting the class;
- fracture communicative with the family.

Factors that can be traced back to the social context Environment:

- Coming from areas economically poor;
- phenomena of deviance;
- disintegration family;
- child labor;
- breach territorial and institutional;
- economic marginalization, geographical, political;
- advertising bombardment.

Culture

- Culture of indifference;
- culture of commercialization;
- culture of insecurity;
- culture of the risk or challenge;
- production culture and consumerism;
- models socio-cultural violent;
- little felt culture of acceptance;
- culture of death (genetic engineering, eugenics);
- drug addiction, alcoholism;
- prostitution, reducing the slavery working-sexual.

What kind of job?

The passage from the conception of the work of Taylor system where high systemic integration was censured by a strong stability of organizational structures and operational practices, to contemporary design, in which it requires a continuous flexibility and mobility due to frequent organizational change and strategic and to design procedures and negotiating internal that make variable and precarious the integration into the social system and corporate, have brought about a shift from relatively low degree to a more vital, critical and high involvement of individual and social integration. It was passed from the typical activity of the laborer of profession of the first case, the operation of which was all interaction immersed in a frame of stable relations with the group and with the work environment, but as a function of rules without precisely craft (and this a work intended as a work, in the sense of employment, employment in a job, as defined by social roles). In the work of many new professions whose rules of exercise must be continuously redefined both within organizations and in the relationship with the users and is in the environmental report. It is this work understood as activity that is the one which is done as a result of its intentions, desires and interests. Therefore while the work as work implies the heteronomy, understood as activity is marked by the request of skills and competencies strictly autonomous. The transformation of work in autonomous action, or better the introduction of the activity in the world of work, has requested that a revisiting of the training, training that must allow all people to develop those talents and abilities that give life meaning and therefore also to the work. From here took the body a new vision of human resources, today better defined human capital (Sen) which is also related to the vision of a society self- projected, "fits in the perspective of an intelligent use of the same" because equipped with skills to deal with the change in a reticular structure that is supplanting more and more of the hierarchical type. A vision that calls into question the man as subject capable of impressing in this circular process that sense that it derives from its deep humanity, capable of dealing with environments in rapid evolution. The job is gone so slowly when you buy a new cultural value that can be seen from one side understood as activities linked to the essence of the man and the expression of knowledge, skills, personal skills, on the other hand as a promoter of culture, in that it aims to be able to create, to produce and to find the experience dealing with new problems and innovative solutions. " In cultural terms, you cannot create any undertaking only with dreams and no without. Our actions to be successful must be followed by concrete facts. But the goal of every action is defined, implicitly or explicitly, the profound nature of the human being, of his dreams, from his vision of life, from its culture. The dynamics of life, the challenges of risk and uncertainty are now asking for a new creative effort" [Orio Giarini, W.R. Sthael, the limits of certainty. Addressing the risks of the new economy of service, Milan, 1993, p. 20].

The training as a process capable of promoting at all levels the ability to creative reasoning becomes an essential tool for the professional training of the man for the particular difficult moment in which he lives is to him much of the " decide on what basis must ensure its entrance in the future". That is why today we prefer to talk about capability. It is understood as there is now a new debate on the cultural level on economic issues - entrepreneurial where functionality and productivity of the methods and interventions in the field of the company is often flanked if not exceeded by reflections more humanistic. For this reason, the courses must focus on global development of the person, about his preparation to play a leading role within their own work so that the person should become the true interlocutor in economic choices and productive organization of its work, conscious, capable intelligent proponent of a new culture of work. To do this, it is necessary to overcome the conception of a vocational training based only on doing and knowing how to do, geared to organize tours supplementary to those institutional for those who wish to enter the world of work, to leave the place at a vocational training that resting on this new cultural vision of the work is further designed and formulated. Also means understanding the workplace for people with psychological problems is not as a simple execution of certain tasks, outside of a production context, (considered in this way can be another form of duress and a narrowing of the field existential,) but as job placement, as the path through which to promote interests, needs and desires of individuals, and therefore their autonomy and self-realization.

The new mode of training: the logic of the empowerment or the prevention

This is to set both new forms of intervention, both to change the educational approach to understand the situation upstream and limit or eliminate the occurrence of these problems: the school and the teachers must change our way of thinking so that the educational moment-training can become the first form of precautionary approach to solve the problems of the young people so that no educational institution can ignore. We should recognized in young people an existential condition, such as the presence of a obvious distress to grow, to live

in daily life, suffering that removes them from the processing of the greater degree of development of knowledge and learning mode.

The understanding of the various expressions of the discomfort can enable us to learn to detect:

- What are the unexpected needs that they want to express,
- which traits that characterize them,
- such as possible interventions before they become pathological situations, in situations of deviance pregnancy.

It is the logic of the empowerment that he wants to go against that of the stillness, the logic of prevention before that of the recovery. Understand then those that are the problems linked to mean:

- Change the rules of the educational game in which each component must embrace the singularity of the other in an act of acceptance and in an effort to fusion, in which the care of his twofold finalizing whether, and to another must make practically possible the communality.
- It means to have the capability to ask from the point of view of the other, to seize the contradictions between the data safe and the experience of its process: understanding requires respect and attention.

There is a vast scientific literature that highlights the trends, needs, and the causative factors behind the increasing forms of mental unease of young people. Many documents national and regional institutions, in the planning phase and design (l. 328/00; regional laws of welfare reform plans in your area, Health Care Plans, the integration healthcare, PON, POR...) recall the need to invest with renewed commitment and quality on these emerging forms of vulnerability. But all this is not enough, the risk is to orient the interventions always on a level exploit, little reflective and quote, and then unbalanced in the interventionism and in "producing bullets" social. From my observatory I can detect as:

- The strong sanitisation of the door system to give answers, which too often celery the problem through excessive use of psychoactive drugs. This thing that does not lead to work on causal factors that generate the problem;
- do not tend to the creation of an early diagnosis of the phenomenon in order to avoid the disease;
- back of services and facilities in the takeover of cases with a diagnosis, in particular for the whole band of adolescents and young people who have difficulties to be incurred by the family and welcomed by specialized services;
- the substantial inadequacy of the educational system to deal in qualified individual cases, even through the training of staff and the design of educational paths appropriate;
- the widespread shortage of skills in families, whose awareness too often does not go beyond the generic request for services of relief;
- the lack of a real social bolstered the territory, capable of putting on the network all the actors (school, family, socialization, social and health services) inactively second multidisciplinary approaches, oriented to case management.

References

- Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: an overview, in Anthony, E. J., Cohler, B. J. (Eds.), *The invulnerable child*, pp. 3-48, New York: Guilford Press.
- Cicchetti, D. (1989). Developmental Psychopathology: some thoughts on its evolutions, *Developmental and Psychopathology*, 1, pp. 1-4.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, D. J., Asarnow, J. R., Markman, H. J., Ramey, S. L., Shure, M. B. e Long, B. (1993). The science of prevention: a conceptual framework and some directions for a national research program, *American Psychologist*, 48, 10, pp. 1013-1023.
- Cummings, E. M., Davies, P. T. e Campbell, S. B. (2000). *Developmental Psychopathology and family process*, New York: Guilford Press.
- House, A. E. (1999). *DSM-IV: diagnosis in the schools*, New York: Guilford Press.
- Isola, L. e Mancini, F. (2007). *Psicoterapia cognitiva dell'infanzia e dell'adolescenza*, Milano: Franco Angeli.
- Masten, A. S. e Coatsworth, D. J. (1995). Competence, resilience and psychopathology, in Cicchetti, D., Cohen, D. J. (eds). *Development psychopathology: risk, disorder, and adaptation, toronto*, 2, pp. 425-444, New York: John Wiley & Sons.

- Masten, A. S., Best, K. M. e Germezy, D. J. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity, *Developmental Psychopathology*, 2, 425-444.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism, *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 3, pp. 316-331.
- Sameroff, A. J. e Emde, R. N. (1991). I disturbi della relazione nella prima infanzia, Torino: Bollati Boringhieri.
- Trevarthen, C. (1993). Le emozioni nell'infanzia: regolatrici del controllo e delle relazioni interpersonali, in Riva Prugnola, C., *Lo sviluppo affettivo del bambino*, Milano: Cortina.
- Weiner, J. M. (1999). Rapporti tra le classificazioni dei disturbi psichiatrici dell'infanzia e dell'adolescenza e disturbi dell'età adulta, *Noos*, 5, 1, pp. 15-26.
- Weiner, J. M. e Smith, R. S. (1999). *Vulnerable but invincible: longitudinal study of resilient children and youth*, New York: McGraw-Hill.

Programas de desarrollo de personalidad eficaz en Educación Secundaria

Cristina Di Giusto Valle¹, Francisco Martín del Buey¹ y Bianca Dapelo Pellerano²

¹Universidad de Oviedo (España); ²Universidad Playa Ancha y Viña del Mar (Chile)

La personalidad eficaz, eficiente y efectiva es un punto de partida muy favorable para desafiar los retos que se presentan en la vida cotidiana. Este proceso de entrenamiento de la personalidad tiene suma importancia en la adolescencia, período en el que numerosos autores refieren que se produce la búsqueda de la identidad y los chicos y chicas comienzan a definir su forma de ser.

El equipo dirigido por Martín del Buey ha diseñado instrumentos de evaluación y programas de intervención para trabajar las cuatro esferas del Yo en estas edades. Se considera que ello reportaría grandes beneficios a los usuarios y a la sociedad en general.

Los programas elaborados para Educación Secundaria abarcan tanto la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) como el bachillerato. Se han hecho varias versiones del mismo, desde los comienzos en el año 2003, elaborado por Francisco Martín del Buey, Pilar Granados Urbán y Eugenia Martín Palacio, hasta últimas versiones que se están realizando en la actualidad. Se expone uno breve y otro más ampliado. De forma paralela, se diseñaron los programas de intervención modulares mencionados, adaptados a los distintos momentos del ciclo vital.

Instrumentos de evaluación

Para esta franja de edad se han diseñado varios instrumentos. A modo de ejemplo se presenta el destinado a la evaluación adolescente en población chilena. Ha sido realizado por el equipo interuniversitario formado por los miembros siguientes: Dra. Bianca Dapelo Pellerano, Dr. Rodolfo Marcone Trigo, de la Universidad De playa Ancha, Chile y Dr. Francisco Martín del Buey, Dra. María Eugenia Martín Palacio y Dra. Ana Fernández Zapico de la Universidad de Oviedo. Fue publicado en 2006 en la revista *Psicothema*. Tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .85 y consta de 23 ítems. Su administración puede ser individual o colectiva. Su aplicación se realiza aproximadamente en 14 minutos. Evalúa las siguientes dimensiones: Autoestima (A), Autorrealización académica (A.A), Autoeficacia resolutive (A.R.) y Autorrealización Social (A.S.) (Anexo).

En España actualmente se están procediendo a realizar los últimos análisis del Cuestionario Adolescente ampliado, que presentará la doctoranda Cristina Di Giusto Valle durante el año 2013 como parte de su tesis doctoral. Consta de aproximadamente 70 ítems y los resultados preliminares arrojan coeficientes adecuados de fiabilidad y de validez.

Programas de desarrollo de personalidad eficaz en Educación Secundaria

Los programas de desarrollo de la personalidad eficaz tienen los mismos módulos para las diferentes edades, aunque pueden diferenciarse en algunos casos las actividades propuestas. La estructura también es similar. Se mantiene la secuencia: planteamiento del problema, periodo de reflexión personal, reflexión compartida en pequeño grupo, puesta en común de la clase, conclusiones, repaso de actividades anteriores y propuestas de mejoramiento.

Módulo 1. Autoconcepto y autoestima

Dentro del programa ambos conceptos, Autoconcepto y Autoestima, son considerados como los cimientos sobre los que construir el resto de habilidades. Conocernos a nosotros mismos en nuestras diferentes facetas y valorarnos tal como somos son pasos necesarios para funcionar óptimamente en nuestro quehacer diario.

Se comienza por la definición de los conceptos, apreciando las diferencias entre ambos. La actividad individual intenta fomentar la introspección y reflexión sobre la forma de comportarse y de actuar de los alumnos. El alumnado debe pensar en sus cualidades, defectos y actividades preferidas.

La actividad grupal consiste en que el grupo intente identificar a quién pertenecen las descripciones que se van leyendo en el aula, animando también al grupo a decir el por qué lo han descubierto.

Las explicaciones finales van destinadas a poner de manifiesto que unas personas reconocen a otras tanto por las cualidades como por los defectos. Mediante la actividad se pretende conseguir una adecuada autoestima basada en la aceptación de los defectos y la identificación de las cualidades. Dentro del módulo también se comprometen a

intentar ver las cualidades que todos tenemos antes que los defectos. Para finalizar se realiza un ejercicio de relajación.

A medida que avanzamos en la edad, no sólo se pretende que se describan sino también que aprecien las diferencias entre una persona con alta o baja autoestima. También se pueden leer relatos como “El experimento” (para 3º de la ESO), que es una forma de describir la acción de los pensamientos sobre nuestra actitud y nuestra forma de ser. En la actividad grupal se pretende, en este sentido, darse cuenta de la existencia de otros pensamientos y de que todo el mundo tiene pensamientos positivos o negativos que influyen en nuestro autoconcepto y autoestima. En el caso de 4º curso se puede plantear el relato “Las gafas”, que es una forma metafórica de referirse al sesgo perceptivo que todos cometemos cuando pensamos u observamos el comportamiento de los otros o el nuestro propio. En ese curso la actividad grupal y las reflexiones finales están destinadas a evitar al máximo los sesgos negativos.

Módulo 2. Motivación, Atribución y expectativas

Para trabajar la motivación, en primer lugar se propone una actividad que implica conocer el significado de los diferentes tipos de motivación, como evitación del fracaso, motivación al éxito o motivación interna. Posteriormente el objetivo es que se sitúen a ellos mismos según qué tipo de motivación tienen.

En relación con la atribución, el taller comienza con la definición del concepto, explicaciones teóricas y tipos de atribución (interna y externa). Posteriormente se proponen ejercicios prácticos para que trabajen dichos aspectos.

Con relación a las expectativas, tras una sencilla explicación acompañada de ejemplos, se les plantean temas sobre los que valorar qué expectativas tienen: sus estudios este curso, en cursos siguientes, relaciones con los amigos...

Las explicaciones finales van dirigidas a consolidar todos los conocimientos y a establecer la hoja de compromiso. Para finalizar se realiza un ejercicio de relajación.

Módulo 3. Afrontamiento de Problemas y Toma de decisiones

De forma similar a los módulos anteriores, se comienza con un acercamiento conceptual al tema. Posteriormente, a nivel individual, reflexionan sobre los pasos necesarios para resolver un problema. Se proponen casos concretos sobre los que tienen que ofrecer soluciones.

Es importante contagiar a los alumnos una actitud positiva hacia los problemas. Casi todos los problemas tienen solución, por tanto, debemos enfrentarnos a ellos con una actitud optimista. Como en el caso de los otros módulos, las explicaciones finalizan con la obtención del compromiso y los ejercicios de relajación. Mientras que en los primeros cursos de la ESO la fase de buscar soluciones se realiza sobre problemas simples, a medida que avanzamos en la edad del alumnado se presentan problemas cada vez más complejos.

Módulo 4. Habilidades sociales

En primer lugar se procede a la definición de conceptos, indicándoles qué significa mantener una conversación y cuáles son las implicaciones. Se diferencia la comunicación verbal de la no verbal. También la distinción entre conductas que facilitan o dificultan la conversación. Las actividades prácticas van destinadas a poner en práctica estas habilidades. Se puede proponer el juego del “teléfono estropeado” y reflexionar sobre cuáles son las características típicas de nuestras conversaciones cotidianas. A niveles más avanzados se pueden proponer también, distintas situaciones en las que tienen que responder de forma asertiva. En las explicaciones finales se deberán recalcar unas ideas clave: conversar no sólo es hablar, hay que escuchar; cuando conversamos debemos cumplir algunas normas; existen conductas que pueden dificultar una conversación y que hay que evitarlas y; también existen conductas que pueden facilitarlas y debemos practicarlas. Para finalizar, se lleva a cabo la hoja de compromiso y los ejercicios de relajación.

Resultados

En primer lugar se presentan los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos de los cuatro cursos de ESO y de los dos cursos de Bachillerato (Tabla 1, Figuras 1-6). Los resultados más frecuentes indican un nivel alto en todas las variables con bastante diferencia con respecto a los niveles medio y bajo. La diferencia entre los niveles altos y medio es menos acusada en la variable seguimiento y sobre todo a nivel de bachillerato. En general se aprecian unos resultados adecuados.

Tabla 1. Resultados del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

| CONTENIDO INFORMATIVO | | 1º ESO | 2º ESO | 3º ESO | 4º ESO | 1º BACH | 2º BACH | |
|---------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|-------|
| INFORMACIÓN PREVIA DEL PROGRAMA | Escasa | N | 9 | 27 | 23 | 23 | 27 | |
| | | % | 2,83 | 7,87 | 6,46 | 6,07 | 21,31 | 10,42 |
| | Media | N | 97 | 59 | 87 | 92 | 89 | 80 |
| | | % | 30,50 | 17,20 | 24,44 | 24,27 | 30,58 | 30,89 |
| | Alta | N | 212 | 257 | 246 | 264 | 140 | 152 |
| | | % | 66,67 | 74,93 | 69,10 | 69,66 | 48,11 | 58,69 |
| INTERÉS DEL PROGRAMA | Escasa | N | 6 | 32 | 33 | 42 | 34 | 12 |
| | | % | 1,89 | 9,33 | 9,27 | 11,08 | 11,68 | 4,63 |
| | Media | N | 86 | 68 | 89 | 101 | 67 | 51 |
| | | % | 27,04 | 19,82 | 25 | 26,65 | 23,03 | 19,69 |
| | Alta | N | 226 | 243 | 234 | 236 | 190 | 196 |
| | | % | 71,07 | 70,85 | 65,73 | 62,27 | 65,29 | 75,68 |
| SEGUIMIENTO PROGRAMA | Escasa | N | 22 | 28 | 27 | 72 | 18 | 48 |
| | | % | 6,92 | 8,16 | 7,58 | 19 | 6,18 | 18,53 |
| | Media | N | 96 | 114 | 123 | 103 | 153 | 105 |
| | | % | 30,18 | 33,24 | 34,55 | 27,18 | 52,58 | 40,54 |
| | Alta | N | 200 | 201 | 206 | 204 | 120 | 106 |
| | | % | 62,90 | 58,60 | 57,87 | 53,82 | 41,24 | 40,93 |
| INFORME FINAL RECIBIDO | Escasa | N | 13 | 14 | 14 | 21 | 22 | 8 |
| | | % | 4,09 | 4,08 | 3,93 | 5,54 | 7,56 | 3,09 |
| | Media | N | 56 | 46 | 49 | 59 | 63 | 37 |
| | | % | 17,61 | 13,41 | 13,77 | 15,57 | 21,65 | 14,29 |
| | Alta | N | 249 | 283 | 293 | 299 | 206 | 214 |
| | | % | 78,30 | 82,51 | 82,30 | 78,89 | 70,79 | 82,62 |
| VALORACION PROGRAMA EN GENERAL | Escasa | N | 11 | 26 | 8 | 16 | 3 | 9 |
| | | % | 3,46 | 7,58 | 2,25 | 4,22 | 1,03 | 3,47 |
| | Media | N | 39 | 43 | 63 | 56 | 49 | 18 |
| | | % | 12,26 | 12,54 | 17,70 | 14,78 | 16,90 | 6,95 |
| | Alta | N | 268 | 274 | 285 | 307 | 238 | 232 |
| | | % | 84,28 | 79,88 | 80,05 | 81 | 82,07 | 89,58 |
| NUMERO DE ENCUESTADOS | N | 318 | 343 | 356 | 379 | 291 | 259 | |
| | % | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | |

Figura 1. Alumnado 1º ESO

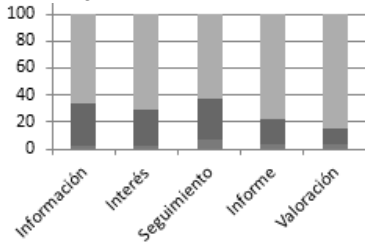


Figura 2. Alumnado 2º ESO

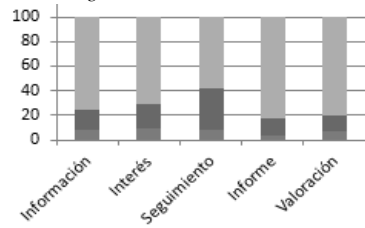


Figura 3. Alumnado 3º ESO

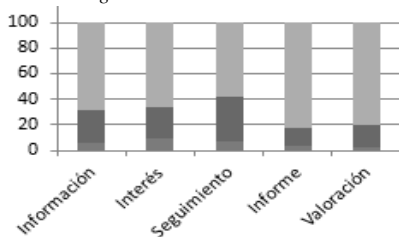
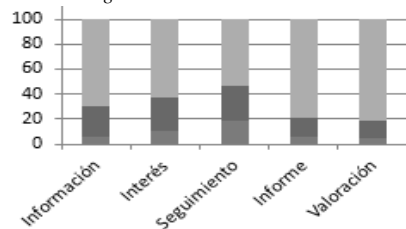
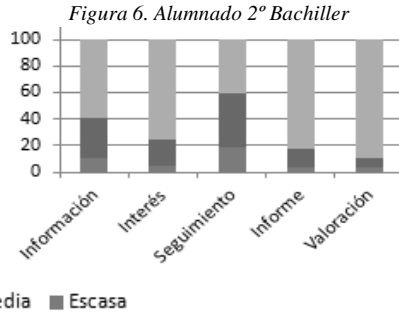
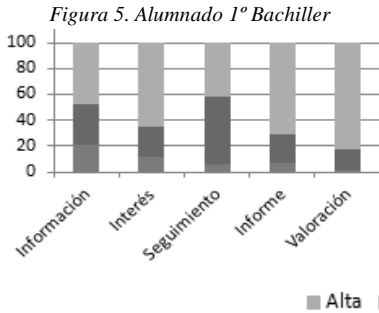


Figura 4. Alumnado 4º ESO

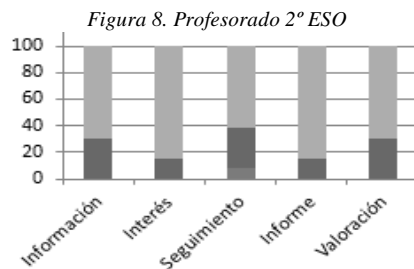
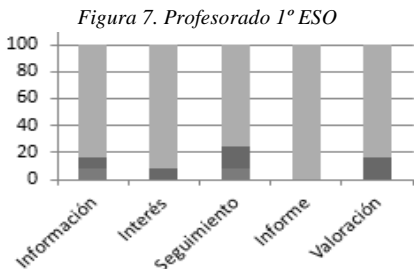


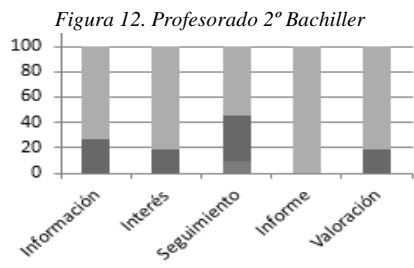
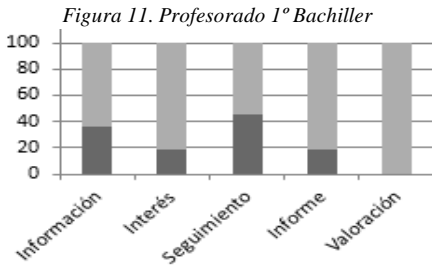
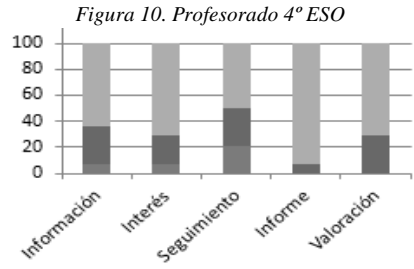
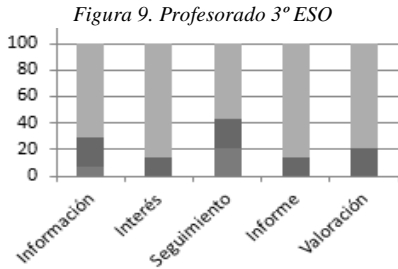


En segundo lugar, se muestran los resultados de los profesores de alumnado de Educación Secundaria y de Bachillerato (Tabla 2, Figuras 7-12). De forma muy favorable, las puntuaciones muestran la alta información previa recibida, su interés por el programa, su alto seguimiento (aunque no tan marcado en bachillerato), su aceptación del informe y su valoración general positiva del mismo.

Tabla 2. Resultados de profesores de ESO y Bachillerato

| CONTENIDO INFORMATIVO | | 1º ESO | 2º ESO | 3º ESO | 4º ESO | 1º BACH | 2º BACH | |
|---------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|-------|
| INFORMACIÓN PREVIA DEL PROGRAMA | Escasa | N | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | |
| | | % | 8,33 | 0 | 7,14 | 7,14 | 0 | 0 |
| | Media | N | 1 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| | | % | 8,33 | 30,77 | 21,43 | 28,57 | 36,36 | 27,27 |
| | Alta | N | 10 | 9 | 10 | 9 | 7 | 8 |
| | | % | 83,34 | 69,23 | 71,43 | 64,29 | 63,64 | 72,73 |
| INTERÉS DEL PROGRAMA | Escasa | N | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | | % | 0 | 0 | 0 | 7,14 | 0 | 0 |
| | Media | N | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| | | % | 8,33 | 15,38 | 14,29 | 21,43 | 18,18 | 18,18 |
| | Alta | N | 11 | 11 | 12 | 10 | 9 | 9 |
| | | % | 91,67 | 84,62 | 85,71 | 71,43 | 81,82 | 81,82 |
| SEGUIMIENTO PROGRAMA | Escasa | N | 1 | 1 | 3 | 3 | 0 | 1 |
| | | % | 8,33 | 7,69 | 21,43 | 21,43 | 0 | 9,09 |
| | Media | N | 2 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 |
| | | % | 16,67 | 30,77 | 21,43 | 28,57 | 45,45 | 36,36 |
| | Alta | N | 9 | 8 | 8 | 7 | 6 | 6 |
| | | % | 75 | 61,54 | 57,14 | 50 | 54,55 | 54,55 |
| INFORME FINAL RECIBIDO | Escasa | N | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | % | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Media | N | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 |
| | | % | 0 | 15,38 | 14,29 | 7,14 | 18,18 | 0 |
| | Alta | N | 12 | 11 | 12 | 13 | 9 | 11 |
| | | % | 100 | 84,62 | 85,71 | 92,86 | 81,82 | 100 |
| VALORACION PROGRAMA EN GENERAL | Escasa | N | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | % | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Media | N | 2 | 4 | 3 | 4 | 0 | 2 |
| | | % | 16,67 | 30,77 | 21,43 | 28,57 | 0 | 18,18 |
| | Alta | N | 10 | 9 | 11 | 10 | 11 | 9 |
| | | % | 83,34 | 69,23 | 78,57 | 71,43 | 100 | 81,82 |
| NUMERO DE ENCUESTADOS | N | 12 | 13 | 14 | 14 | 11 | 11 | |
| | % | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | |



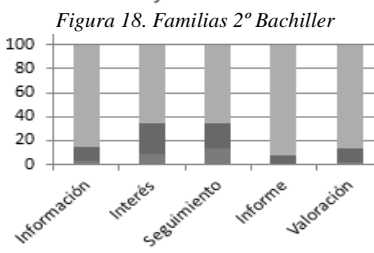
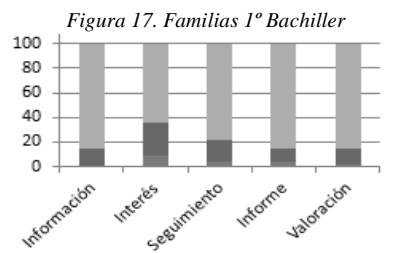
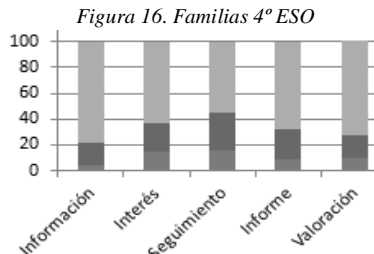
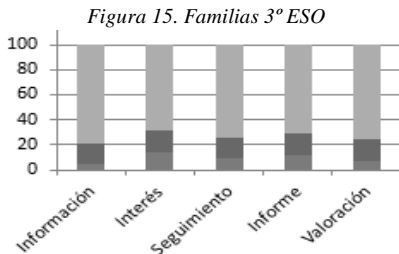
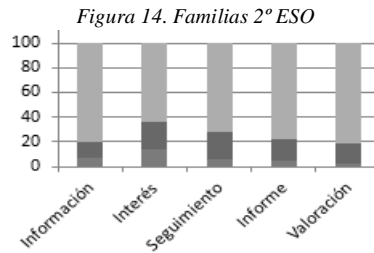
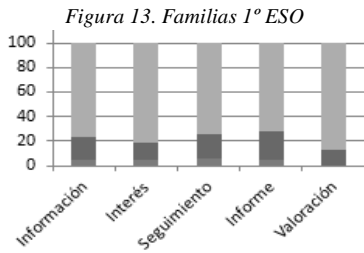


■ Alta ■ Media ■ Escasa

En tercer lugar se recogen los resultados de las encuestas realizadas a las familias del alumnado (Tabla 3, Figuras 13-18). De forma similar a los resultados hallados en el caso del alumnado y profesorado, las familias obtienen la mayoría de las puntuaciones en el nivel alto en todas las variables, seguidas del nivel medio y muy pocas puntuaciones se encuentran en el nivel bajo.

Tabla 3. Resultados de las familias

| CONTENIDO INFORMATIVO | | 1º ESO | 2º ESO | 3º ESO | 4º ESO | 1º BACH | 2º BACH |
|---------------------------------|--------|---------|--------|--------|--------|---------|---------|
| INFORMACIÓN PREVIA DEL PROGRAMA | Escasa | N 5 | 8 | 5 | 5 | 0 | 3 |
| | | % 4,72 | 7,02 | 4,24 | 3,97 | 0 | 3,49 |
| | Media | N 20 | 14 | 20 | 22 | 14 | 10 |
| | | % 18,86 | 12,28 | 16,95 | 17,46 | 14,43 | 11,63 |
| | Alta | N 81 | 92 | 93 | 99 | 83 | 73 |
| | | % 76,42 | 80,70 | 78,81 | 78,57 | 85,57 | 84,88 |
| INTERÉS DEL PROGRAMA | Escasa | N 5 | 16 | 16 | 18 | 9 | 8 |
| | | % 4,72 | 14,04 | 13,56 | 14,29 | 9,28 | 9,30 |
| | Media | N 15 | 25 | 21 | 29 | 25 | 22 |
| | | % 14,15 | 21,93 | 17,80 | 23,01 | 25,77 | 25,58 |
| | Alta | N 86 | 73 | 81 | 79 | 63 | 56 |
| | | % 81,13 | 64,03 | 68,64 | 62,70 | 64,95 | 65,12 |
| SEGUIMIENTO PROGRAMA | Escasa | N 6 | 7 | 11 | 20 | 4 | 12 |
| | | % 5,67 | 6,14 | 9,32 | 15,87 | 4,12 | 13,95 |
| | Media | N 21 | 25 | 19 | 36 | 17 | 18 |
| | | % 19,80 | 21,93 | 16,10 | 28,57 | 17,53 | 20,93 |
| | Alta | N 79 | 82 | 88 | 70 | 76 | 56 |
| | | % 74,53 | 71,93 | 74,58 | 55,56 | 78,35 | 65,12 |
| INFORME FINAL RECIBIDO | Escasa | N 5 | 6 | 14 | 11 | 4 | 0 |
| | | % 4,72 | 5,26 | 11,86 | 8,73 | 4,12 | 0 |
| | Media | N 25 | 19 | 21 | 29 | 10 | 7 |
| | | % 23,58 | 16,67 | 17,80 | 23,02 | 10,31 | 8,14 |
| | Alta | N 76 | 89 | 83 | 86 | 83 | 79 |
| | | % 71,70 | 78,07 | 70,34 | 68,25 | 85,57 | 91,86 |
| VALORACION PROGRAMA EN GENERAL | Escasa | N 0 | 3 | 9 | 13 | 2 | 2 |
| | | % 0 | 2,63 | 7,63 | 10,32 | 2,06 | 2,32 |
| | Media | N 14 | 18 | 20 | 21 | 12 | 10 |
| | | % 13,21 | 15,79 | 16,95 | 16,67 | 12,37 | 11,63 |
| | Alta | N 92 | 93 | 89 | 92 | 83 | 74 |
| | | % 86,79 | 81,58 | 75,42 | 73,01 | 85,57 | 86,05 |
| NUMERO DE ENCUESTADOS | | N 106 | 114 | 118 | 126 | 97 | 86 |
| | | % 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |



■ Alta ■ Media ■ Escasa

Los resultados han sido igualmente estimulantes para el equipo de investigación. El nivel de aceptación en profesores, familia y alumnos ha sido alto. La experiencia de profesores indica que en los niveles de la educación secundaria y a medida que se avanza en los cursos existe una relativa resistencia a cualquier actividad pública que implica un cierto grado de introspección y análisis. El diseño del programa basado en el empleo oportuno de dinámicas grupales ha favorecido de forma muy importante la aceptabilidad del programa.

Los mayores problemas que se encuentran en la continuidad de estos programas, sobre todo en centros públicos, es la estabilidad anual del profesorado tutor. Esto obliga a un constante y permanente proceso de formación en el profesorado todos los años, perdiéndose la riqueza experiencial de los profesores que ya lo han desarrollado. Este hecho no ocurre en los centros privados, donde la permanencia y estabilidad del profesorado es más alta. Igualmente cabe señalar que los programas de formación continua de obligado seguimiento en estos centros favorece la captación de los principios constitutivos en que se basa el programa. En general se valoró de forma altamente positiva la secuencia de actuaciones llevada a término para la realización del programa a estos niveles educativos. Creemos que han influido de forma altamente positiva las reuniones informativas previas que se han llevado a término y las reuniones de seguimiento y el informe final emitido.

Somos conscientes que estos niveles de aceptación recogidos empíricamente en modo alguno son equivalentes o transferibles al nivel de aprendizaje-mejora de cada una de las dimensiones entrenadas en los niños. Aunque se hace una encuesta inicial y una final valorando el estado de desarrollo de las diez dimensiones, no se ha hecho un control experimental y controlado de estas relaciones de casualidad. Simplemente y empíricamente se observa una acogida positiva del programa, un interés progresivo de profesores, padres y alumnos por su continuidad.

Referencias

- Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio, E. y Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
Remitimos a las referencias generales de la presentación del simposio (CD interactivo).

Programas de desarrollo de personalidad eficaz en ambientes residenciales de menores

Patricia Guerra Mora¹, Javier García Alba² y Francis Flores Castillo³

¹Universidad de Oviedo (España); ²Universidad Complutense de Madrid (España); ³Universidad de Playa Ancha (Chile)

La presente ponencia a diferencia de las anteriores, no delimita su contenido en base al criterio principal de la edad sino que se centra en un colectivo específico, adolescentes en pisos de acogida en situación protegida.

En primer lugar se describen las características diferenciales del programa de entrenamiento en personalidad eficaz para estos menores. Este programa sigue siendo de naturaleza modular, aunque difiere de forma significativa con respecto a los programas ya presentados. Esta población suele estar bastante afectada por vivencias de carácter traumático o conflictivo, lo que les hace más vulnerables y normalmente, más necesitados de intervención en las cuatro esferas del yo.

La adaptación ha sido elaborada por Francisco Martín del Buey, Pilar Granados Urbán, Eugenia Martín Palacio, Águeda Juárez González, Marta E. Romero Viesca, Raquel Baeza Martín, Alma Ibaceta Palacio, Ana María Noriega Rodríguez, Luis Manuel Gallego Castro y Verónica Artime Arias (Martín del Buey, en prensa).

La duración del mismo, a diferencia de los programas anteriores más estandarizados, es imprevisible y se determina en base a los avances que se experimentan en cada módulo. Además, el programa tiene en cuenta la gran movilidad existente tanto en monitores como adolescentes en los pisos de acogida.

Se comienza trabajando la última de las cuatro esferas del yo, las relaciones del yo. Este factor se centra en las dimensiones de empatía, asertividad y comunicación. Se impone con ello la necesidad de crear un clima propicio de grupo frente al que existe de entrada. Es decir, dado que la metodología es dinámica y participativa, el establecimiento de un clima grupal confiado, cooperativo y respetuoso con los sentimientos y necesidades de los demás será imprescindible para el buen funcionamiento del programa. Seguidamente se trabaja el autoconcepto y la autoestima, dentro del factor fortalezas del yo. Estas dimensiones suelen estar afectadas en esta población debido a sus características personales y sociales. En tercer lugar se abordan las dimensiones de motivaciones, expectativas y atribuciones. Posteriormente se trabaja el afrontamiento de problemas y toma de decisiones. El quinto y último módulo el control afectivo. El esquema en cada módulo es similar.

En segundo lugar, se describen los resultados hallados tras su aplicación en distintas comunidades autónomas: Asturias, Castilla y León y Cantabria. Estas experiencias fueron realizadas durante los años 2008, 2009 y 2010. La aplicación fue desarrollada a través de monitores previamente entrenados durante un período largo de tiempo.

Programa de desarrollo de personalidad eficaz en ambientes residenciales de menores

Previamente al comienzo del programa se lleva a cabo la sesión de presentación en la que se realiza una breve explicación de los contenidos que se pretenden trabajar en el programa, el esquema global de las sesiones, qué metodología va a utilizarse y una exposición y compromiso de las normas que regirán durante el trabajo.

En cada módulo se desarrollan una serie de actividades, agrupadas en dos sesiones de trabajo. Sin embargo, como se adelantaba en la parte introductoria, la duración de las sesiones es variable en función del tratamiento que se dé a cada tema, las necesidades del grupo y las cuestiones que vayan surgiendo a lo largo de las actividades. Es conveniente que la duración se establezca en base a criterios de trabajo y disposición de los adolescentes, sin implantarse criterios rígidos para realizar todas las tareas. Por tanto, queda a criterio del educador su subdivisión o la selección de ciertas actividades, pero respetando el esquema original de las sesiones.

Como se comentaba, el esquema en cada módulo es similar. Se comienza con un repaso de lo trabajado en la sesión anterior. Posteriormente se reflexiona acerca de los compromisos realizados al finalizar la última sesión. Seguidamente, tras presentar la sesión, se ofrece un espacio de expresión de sentimientos y expectativas de los participantes. Una vez realizado esto, se comienza con el trabajo del tema propuesto, primero a nivel individual y posteriormente en parejas o en grupo. Nuevamente se ofrece un espacio para la expresión de sentimientos y evaluación de la sesión. La sesión continúa con la obtención de un compromiso y la actividad de relajación. Esta actividad es considerada de gran utilidad antes de reincorporarse a la actividad y convivencia diaria dentro del piso de acogida. Finalmente, se lleva a cabo la actividad de "La maleta", que aunque no forma parte de la sesión en sí misma, se trata de que los adolescentes escriban en su cuaderno las cosas que encuentran útiles de lo aprendido, para que cuando acaben el programa cuenten con una serie de elementos que hayan valorado positivos y puedan utilizar.

Seguidamente se presentan las actividades de cada módulo, omitiéndose aquellas introductorias de repaso y las de finalización que se repiten en todos los módulos.

Módulo 1: Habilidades sociales: Comunicación verbal y no verbal

Este módulo tiene tres objetivos básicos: reflexionar sobre la importancia de una buena comunicación en la vida diaria, establecer los elementos (verbales y no verbales) esenciales para facilitar una buena comunicación y reflexionar sobre las necesidades presentes en la comunicación de cada adolescente con las personas clave en su vida y establecer pautas para su mejora.

SESIÓN 1: “Una buena comunicación”

Se realiza la actividad “¿Con quién me comunico? ¿Para qué?”, en la que reflexionan sobre la comunicación en su vida y cómo podría mejorarse. El uso de ejemplos extraídos de la comunicación en el propio grupo y de la convivencia diaria es una estrategia muy conveniente. Tras la reflexión se propone una votación de los aspectos más importantes para la existencia de una buena comunicación. Por último, completamos los aspectos facilitadores de la comunicación leyendo el texto.

También se realiza la actividad “Conversaciones difíciles”, en la que deben buscar soluciones a los problemas comunicacionales que hayan encontrado y las van apuntando en el cuaderno. Tras esta actividad se llevan a cabo las propias para finalizar la sesión.

SESIÓN 2: “El lenguaje no verbal”

Se leen las instrucciones de “Conversando de distintas formas” y en parejas, tratan de mostrar la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación a través de instrucciones: conversar cara a cara sin restricciones; hablando como estatuas, sin hacer gestos con el cuerpo ni con la cara; no mirar a la cara del otro y; manteniendo una distancia superior a la normal. Posteriormente se reflexiona sobre cómo se ha visto afectada la comunicación.

A continuación se realiza la actividad “El lenguaje del cuerpo”, un juego de representación para mostrar cómo afectan las actitudes corporales de los otros en cómo nos sentimos y la importancia de la escucha activa. Para ello se les plantean distintas situaciones que han de representar. Una vez terminada la representación se da la oportunidad a los actores a que expresen lo que sintieron, que les pareció el comportamiento del otro...

Tras esta actividad se llevan a cabo las propias para finalizar la sesión.

Módulo 2: Motivación, Atribución y Expectativas

El módulo 2 plantea tres objetivos: que los adolescentes conozcan qué es la motivación y que comprenda su importancia en los distintos ámbitos de la vida; explorar las atribuciones causales y la influencia que ejercen en las decisiones y comportamientos y; que el adolescente conozca qué son y cómo influyen las expectativas y que reflexiones sobre las que están influyendo en su propio comportamiento.

SESIÓN 1: “¿Qué quiero?”

Se lleva a cabo la actividad “Magos del siglo XXI”, que trata de conseguir la reflexión sobre de las motivaciones de cada uno, el descubrimiento de las motivaciones mayoritarias en el grupo y los elementos que las condicionan y las estrategias más adecuadas para lograr los objetivos que se pretenden. Tienen que elegir una serie de magos de una lista propuesta y posteriormente se analizan los “magos ganadores”, para sacar a relucir temas importantes en relación a los valores que se priorizan en la sociedad actual. Cuestionar y relativizar la importancia de estos aspectos y reforzar otros como las relaciones personales, el afecto, la cooperación... puede resultar una tarea muy fructífera. Con la actividad “El grupo colabora” se intenta, situándose en grupos, buscar estrategias viables para conseguir las motivaciones ganadoras, desechando aquellas perjudiciales. Tras esta actividad se realizan las propias del final de la sesión.

SESIÓN 2: “¿Por qué me pasa lo que me pasa?, ¿Qué espero conseguir?”

Se lleva a cabo la actividad “Somos responsables casi siempre”, en la que se pretende trabajar las atribuciones de los adolescentes ante situaciones positivas y negativas en las que se ven implicados. Trata de que reflexionen y ofrezcan atribuciones realistas y constructivas ante determinadas cuestiones. La segunda actividad, “Mis deseos difíciles”, pretende trabajar la importancia de las expectativas. Los adolescentes tienen que pensar en dos deseos cuyas expectativas para conseguirlos son negativas, escribiéndolos en un papel. Posteriormente rotanentre sus compañeros y éstos tendrán que escribir alguna estrategia útil para lograrlos y mensajes de ánimo.

Tras esta actividad se realizan las propias del final de la sesión.

Módulo 3: Autoconcepto y autoestima

El módulo 3 propone la consecución de tres objetivos: que el adolescente se conozca y se valore en diferentes áreas de su vida; Mejorar de la autoestima, favoreciendo los procesos de madurez personal y desarrollo de la propia identidad y sistema de valores y; reflexionar sobre la importancia de lo que los demás dicen de nosotros en cómo nos sentimos y actuamos, aprendiendo a afrontar las críticas de forma constructiva.

SESIÓN 1: “¿Cuáles son mis cualidades? ¿Cómo puedo mejorar algunas cosas?”

En “Me gustaría cambiar” se deja en primer lugar un momento para que cada participante piense en las cosas que le gustaría mejorar de sí mismo. En parejas tratan de generar posibles formas de mejorar los aspectos deseados. El monitor recuerda que no es bueno ser muy exigente con uno mismo. En este ejercicio pueden surgir cuestiones delicadas en chicos con muy baja autoestima, hay que estar atentos al nivel de rechazo hacia sus propias características que muestren. Al final se da un tiempo para que cada uno escriba en el cuaderno los consejos que hayan surgido u otros que se le ocurran. Posteriormente se lleva a cabo la actividad “Mis cualidades, vistas por los demás” en la que cada uno escribe 3 o 4 cualidades de cada compañero y después apunta en el cuaderno aquellas cosas que los demás valoran de él que más le hayan gustado. En “Aún hay más” cada uno piensa en otras cualidades que posea o en otras cosas buenas que los demás han visto en él alguna vez. La sesión termina con “El árbol de los éxitos”. Cada participante dibuja el árbol de sus virtudes, sus logros y sus apoyos o potencialidades. Se ayuda a los adolescentes a realizar el árbol con sugerencias. Tras esta actividad se realizan las propias del final de la sesión.

SESIÓN 2: “Lo que pienso de mí influye en mi vida”

Para comenzar se lee el texto de “¿Qué es la autoestima?” y después se contestan unas preguntas. Se enfatiza que si no tenemos una actitud positiva ante nosotros mismos nos desanimamos y nos esforzamos menos por las cosas y, de esta forma, obtenemos peores resultados. A continuación se lee el texto con los consejos para mejorar la autoestima. La actividad “El experimento” trata de ofrecer, a través de un texto, un ejemplo de cómo las cosas que los demás nos dicen a cerca de nuestras capacidades, habilidades, virtudes... nos afectan e influyen en nuestro rendimiento. Finalmente, la actividad “Afrontar las críticas” trabaja mediante una representación la forma más beneficiosa de actuar cuando se es objeto de críticas justas o injustas. Tras esta actividad se realizan las propias del final de la sesión.

Módulo 4: Reconocimiento y control emocional

Este módulo tiene cuatro objetivos principales: conseguir un buen autocontrol emocional, usando siempre respuestas alternativas al estrés; que sea capaz de responder adecuadamente a situaciones difíciles que generan estados de ansiedad; proporcionar respuestas apropiadas y alternativas a la agresión como respuestas de tipo asertivo y; que los alumnos aprendan qué es la empatía y las ventajas de comprender a los demás.

SESIÓN 1: “Mis sentimientos y los de los demás”

La sesión comienza con “Adivina lo que siento”. Es un ejercicio introductorio en el que cada adolescente representa un sentimiento que los demás deben reconocer (Tristeza, Enfado, Amor, Cariño, Resentimiento, Soledad, rabia,...). Posteriormente la actividad “Sentimientos positivos/ Sentimientos negativos”, pretende que mejoren en el reconocimiento emocional y vinculen los sentimientos a los acontecimientos que los provocan. Por último, se forman grupos de cuatro en los que cada miembro comenta a sus compañeros las situaciones que le produjeron sentimientos negativos y entre todos se generan posibles soluciones. A continuación, la tarea “Los sentimientos de los demás” pretende fomentar la empatía y el reconocimiento emocional a través de una serie de casos ficticios en los que se deben de posicionar para intentar dar respuestas. Tras esta actividad se realizan las propias del final de la sesión.

SESIÓN 2: “Sentir de forma adecuada”

La actividad “Cambiando a mejor” trata de que cada persona genere alternativas a emociones más positivas en situaciones problema mediante pensamientos positivos, análisis realista de la situación, relajación o manejo de todas las variables. Podría ser recomendable una conversación a parte con algunos adolescentes si surge algo importante. Lo ideal sería que la información obtenida repercutiera en la mejor comprensión de los participantes y sus sentimientos en la vida en el piso.

En “Cómo respetar a los demás siendo uno mismo” se trata de fomentar el control emocional y la asertividad a través de la representación de escenas relacionadas con la defensa de los propios derechos y con la influencia de la presión grupal. Se comenta cada tipo de respuesta centrándonos en las ventajas de las respuestas asertivas y examinando las consecuencias negativas de las demás respuestas. El texto de “Respuesta a la presión grupal” permite comentar las técnicas de resistencia mediante ejemplos y representaciones. Tras esta actividad se realizan las propias del final de la sesión.

Módulo 5: Afrontamiento y Solución de problemas

Este último módulo tiene cuatro objetivos: reflexionar acerca de la naturaleza de los problemas que les afectan personalmente y el modo que tienen de afrontarlos; que conozcan y practiquen un método sistemático de resolución de conflictos; que traten de dar una respuesta alternativa a problemas comunes y; que el alumno tome conciencia de la importancia de algunas decisiones y cómo algunas pueden estar influidas por la presión grupal o la persuasión.

SESIÓN 1: “Resolviendo problemas”

La actividad “Todos tenemos problemas” pretende la reflexión a cerca de la importancia del adecuado afrontamiento de los problemas y la mejor manera de resolverlos. A través de un caso los participantes tienen que intervenir para solucionarlo. Una opción muy válida es preguntar a los participantes qué conflictos se repiten en su vida que les son difíciles de solucionar y trabajar alguno propuesto por ellos. Posteriormente, en “Problemas, ¿cuáles son los tuyos?” se propone un cuestionario sobre los problemas de cada adolescente. Tras esta actividad realizaremos las propias del final de la sesión.

SESIÓN 2: “Luchar por una buena solución”

La sesión comienza con “Yo puedo solucionar mis problemas”. Esta actividad pretende que cada adolescente ponga en práctica el procedimiento de solución de problemas propuesto en una situación conflictiva para él en este momento. En “Cosas que ayudan a resolver problemas” se recapitulan los aspectos tratados a lo largo de las sesiones anteriores vinculándolos a la manera en que podemos resolver los problemas que surgen en la vida diaria. Para finalizar el programa de manera positiva se propone la actividad “Antes de terminar”. Cada adolescente escribe en un papel su nombre, los papeles rotan y cada uno escribirá 3 o 4 cosas que siempre le habían gustado de esa persona y otras que descubrió que le gustaban a lo largo de las sesiones. Cuando cada uno recibe de nuevo su papel lo lee y apunta en su cuaderno lo que más le gustó de cuanto le dijeron.

Por último deberemos despedir el programa recalcando que las cosas útiles que se hayan aprendido deben ponerse en práctica y que seguro que todos conseguirán una vida más satisfactoria utilizando algunas de estas cosas.

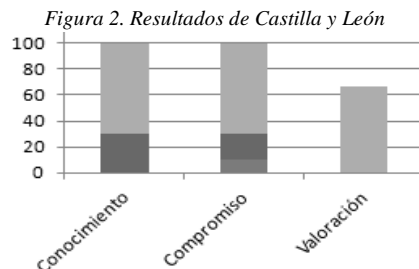
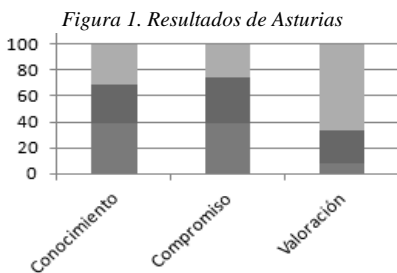
Resultados

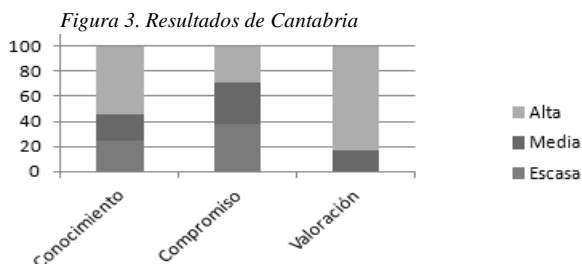
Tras la aplicación del programa en las tres comunidades autónomas, se les suministró una encuesta de 20 preguntas a los profesores/tutores. Esta encuesta evaluaba varios aspectos, algunos de forma indirecta: nivel de conocimiento del programa, nivel de compromiso con el desarrollo del programa y valoración del programa. Sus respuestas fueron codificadas en una escala de tres valores: “escasa”, “media” y “alta”. En las tres variables los valores de escasa son los más negativos, un desconocimiento o escaso conocimiento del contenido del programa, poco compromiso con su desarrollo y valoración pobre del programa, respectivamente. Los valores de alta correspondían a los óptimos, conoce de forma muy aceptable el programa, alto nivel de compromiso y valoración positiva del programa. La puntuación media se corresponde con el nivel intermedio. Los resultados se muestran en la Tabla 1 y Figuras 1-3.

Los resultados muestran que Castilla y León es la que puntúa mejor en las tres variables (conocimiento, compromiso y valoración), seguida de Cantabria y quedando Asturias en tercer lugar.

Tabla 1. Resultados del programa

| Variable | Asturias | | Castilla y León | | Cantabria | | |
|-----------------------|----------|------|-----------------|------|-----------|------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | |
| Nivel de conocimiento | Escasa | 15 | 38,46 | 0 | 0 | 6 | 25 |
| | Media | 12 | 30,77 | 3 | 30 | 5 | 20,83 |
| | Alta | 12 | 30,77 | 7 | 70 | 13 | 54,17 |
| Nivel de compromiso | Escasa | 15 | 38,46 | 1 | 10 | 9 | 37,5 |
| | Media | 14 | 35,90 | 2 | 20 | 8 | 33,33 |
| | Alta | 10 | 25,64 | 7 | 70 | 7 | 29,17 |
| Valoración general | Escasa | 3 | 7,69 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Media | 10 | 25,64 | 0 | 0 | 4 | 16,67 |
| | Alta | 26 | 66,67 | 10 | 100 | 20 | 83,33 |
| Total | 39 | 100% | 10 | 100% | 24 | 100% | |





Estos diferentes resultados entre las tres comunidades así como con los resultados mostrados en la aplicación del programa en otras franjas de edad, se pueden deber a varios factores. En relación con los resultados de Asturias, pese a ser la comunidad autónoma que más muestra de profesorado ha recogido, muchos de ellos no han participado en el programa porque no se desarrolla en su unidad o bien no son responsables directos del mismo aunque observan a sus compañeros implementarlo. De esta forma, responden a la encuesta con un nivel escaso de conocimiento o incluso medio si han observado alguna sesión, nulo compromiso y pueden valorarlo como positivo. De forma similar, los resultados en el nivel de compromiso tan diferentes entre Castilla y León y Asturias y Cantabria pueden deberse, como exponen algunos de los encuestados, a que el profesorado tiene dificultades para poder establecer la planificación del programa o mucha heterogeneidad de los menores, lo que dificulta el proceso. Otro de los factores observados es que algunos de los profesores, probablemente aquellos que no han participado mucho en el programa, confunden el programa por el que se está preguntando con la programación de su unidad.

Por tanto, pese a que el porcentaje en el nivel superior sea más bajo que los hallados en otras ponencias, sigue siendo alto si no se tiene en cuenta la opinión de aquella parte del profesorado que no se ha implicado en el mismo. Además, incluso el profesorado que no lo ha aplicado, valora de forma positiva su inclusión en la programación de su centro.

Referencias

Nos remitimos a las referencias dadas en la introducción al presente simposio. Se informa que existe un CD interactivo que se ofrece al profesor para que pueda tener acceso a todo lo relacionado teóricamente y empíricamente con el desarrollo del programa.

Formas soterradas de (in)convivencia: El consumo de drogas como expresión juvenil de su percepción del mundo

Eduardo Infante Rejano
Universidad de Sevilla (España)

Pese al fácil acceso a la información y a la abrumadora gestión publicitaria en materia preventiva, el consumo de drogas (ilegales o no) en la población adolescente constituye un problema social de primer orden todavía pendiente de resolver. Si bien las encuestas nacionales de 2004 a 2007 del Observatorio Español sobre Drogas (OED) indican un descenso del consumo de determinadas drogas (ej. heroína), se han incrementado los casos de intoxicación aguda por cannabis, abuso de cocaína en la población adulta mayor de 35 años y el policonsumismo de fin de semana (Ministerio de Sanidad y Consumo [MSC], 2004, 2007).

El consumo general en los jóvenes de 14 a 18 años, pese a experimentar una cierta involución desde 2006, sigue siendo significativamente alto en lo referido al tabaco y a la ingesta de alcohol, la cocaína y, sobre todo, el cannabis cuyo uso se ha duplicado (de 18 a 36%) en sólo 10 años (Ministerio de Sanidad y Consumo [MSC], 2004, 2007; Sánchez-Queija, Moreno, Muñoz y Pérez, 2007). Además, la presencia de casos de información o consumo de drogas en entornos cercanos a colegios se incrementó un 74% el pasado año 2010 (Diario *El País*, 2011). El en caso particular del consumo de alcohol, los menores de edad cada vez son más jóvenes situándose la edad media de inicio en torno a los 13 años (Medina, Cravioto, Villatoro, Fleiz, Galván-Castillo y Tapia, 2003). De todas formas, para una correcta lectura de estos datos sobre conducta adictiva conviene complementar las encuestas públicas con otras metodologías más cualitativas que profundicen en actitudes y formas de concienciación social con el fin de no limitarnos al mero recuento estadístico muchas veces sesgado por modas o poses sociales de aquellos consultados.

El consumo de drogas puede entonces describirse como una conducta social enmarcada en un entorno sociohistórico, sociocognitivamente construida, y que orienta de forma particular la aceptación de dicho consumo y la identidad individual del consumidor (Echeverría, Guede, Sanjuán y Valencia, 1992; Infante, 2007). Una forma de diseñar la publicidad preventiva en materia de drogodependencias debe suponer pues la consideración de los significados juveniles del acto de drogarse, de las representaciones sociales que subyacen a dicho comportamiento y del valor social otorgado a las relaciones entre iguales. Esto implica adentrarse en los mundos subjetivos y metafóricos de los jóvenes de hoy en día y analizar las corrientes de pensamiento que fomentan dicho consumo. Como afirman varios estudios, las relaciones entre iguales constituye un factor determinante en el consumo de drogas transmitido a través de procesos de aprendizaje social, socialización, identidad social y redes sociales (Kobus, 2003). Por ejemplo, en la investigación de Hanson (2002) se constató que las creencias sostenidas sirvieron de base para diferenciar a fumadores de los no-fumadores y persuadir a aquellos de abandonar el hábito. Los diseñadores de los programas de prevención de drogas deben poseer un conocimiento profundo de los puntos de vista mantenidos por la audiencia respecto del objeto de su actitud y cambio conductual considerados (Leeming, Hanley y Lyttle, 2002; Mena y Tojar, 2003).

El objetivo de la presente investigación es la realización de un análisis lexicográfico y sociocognitiva en aras a entender la finalidad encubierta del acto de consumir drogas en jóvenes adolescentes a través del conocimiento y análisis de los discursos favorecedores del consumo. Un análisis discursivo o de narrativas sociales supone encontrar modelos de representación social y comprensión del acto (de consumir drogas) en su contexto social e histórico (Alonso, 1998; Carvajal, 2010). En concreto, se propone un análisis lexicográfico de los contenidos obtenidos tras la aplicación de una serie de encuestas en una clase de Educación Secundaria. Como se ha constatado en otras investigaciones (Crespo, 1991; Kuther y Higgins, 2003), dicho análisis permitirá detectar aquellos discursos que favorecen o son defendidos para consumir drogas, en este caso, entre la juventud observada.

Revisión de la literatura sobre discursos adolescentes y consumo de drogas

Siguiendo reflexiones en investigación social (Bradley, 1993; Alonso, 1998), debemos constatar que todo investigador inevitablemente acude al campo de trabajo con ideas preconcebidas sobre lo que se va a encontrar. Estas ideas parten en gran medida de la revisión literaria realizada y que, en este caso, se ha sintetizado en tres grandes líneas discursivas en relación con el consumo de drogas (Rivero, Marín e Infante, 2002; Infante, 2007):

Línea discursiva 1: Reto y anticipación de sensaciones inmediatas

En la tradición histórica de muchos pueblos ancestrales es posible describir un uso sociocultural, terapéutico y mágico-religioso de determinadas drogas. Por ejemplo, los incas y demás pueblos andinos solían (y suelen) mascar hojas de coca para evitar el soroche o mal de altura; los hindúes hacen virtuoso en sus reuniones sociales el consumo de hachís; actualmente, el uso de la cocaína parece estar muy extendido entre determinadas profesiones de altas demandas físico-laborales o simplemente por motivos recreativos; su debate en torno a los múltiples usos terapéuticos de plantas como la marihuana es cada vez más evidente a la par que ancestral (lepra, fiebre); el vino y la cerveza son símbolos de las culturas mediterráneas y nor-europeas, respectivamente; etc.

La prohibición de consumir drogas (legales o ilegales) y su referente histórico-cultural entran en contradicción social y genera la primera oportunidad para la búsqueda de sensaciones al fomentar el relativismo conductual. Son los propios medios de comunicación de los adultos los que publicitan el consumo de drogas y, a veces incluso, se jactan de ello mostrando casos reales procedentes de personajes más o menos ilustres y miembros de grupos de referencia vitales para los jóvenes tales como deportistas, actores, cantantes o políticos [Por ejemplo, recuérdense los casos de la corredora estadounidense Marion Jones o el cantante español Melendi, entre otros muchos. En este sentido, no podemos afirmar apriorísticamente –como defiende Berndt (1996)- que la identificación juvenil con grupos de referencia lúdico-competitivos conlleve necesariamente una reducción total o parcial del consumo de drogas en cuanto que las estrategias de éxito competencial en el mundo adulto suponen, a veces, estrategias nada saludables. Esto es especialmente preocupante en un orden social marcado por el relativismo ético-moral en una sociedad neocapitalista (véase Rojas, 1996; Sabater, 1996)]. Las comunicaciones comerciales ponen en riesgo la convivencia social al usar el consumo de drogas como útiles que median entre modelos a seguir y el éxito social (Carvajal, 2010; Hidalgo, 2010).

Efectivamente, los jóvenes, en su proceso de autoconstrucción del super-yo, juegan a desafiar a los adultos, a romper o saltarse las reglas que consideran más absurdas por contradictorias. En particular, para Ritson (1981) la ambivalencia en el mundo del alcohol explicaría también la ausencia de claridad en los planes de prevención de problemas alcohólicos. Pero esa intención no puede limitarse a una mera imitación del adulto sino que tratará de abrir caminos nuevos consumiendo no tanto las bebidas propias de la cultura gastronómica (vino o cerveza) sino aquellas ajenas a la misma (ron, whisky, vodka,...) e ilegales. La elección permite además experimentar sensaciones bruscas inmediatas en un claro efecto de paliar la frustración socialmente creada del retardo de recompensas inmediatas (independencia económica, acceso mercado laboral, entorno controlado, seguridad, etc.). En definitiva, el uso se hace abuso en un colectivo emocionalmente inmaduro y necesitado.

Línea discursiva 2: El mundo mágico de las sensaciones

Un estudio con cerca de 400 adolescentes finlandeses acerca de las razones para beber y drogarse permitió afirmar que éstas tenían que ver con la búsqueda de experiencias sensoriales, subjetivas referidas a “un sentimiento de bienestar” y “de diversión” (Palmqvist, Martikainen y Von Wright, 2003; Leal López 2004). La descripción de sensaciones puede proceder de las drogas actualmente de moda, más consumidas así como del modo de consumo.

El patrón de consumo adolescente describe una tendencia cada vez más evidente al policonsumismo de fin de semana (Marín, García e Infante, 2003; Rivero, Marín e Infante, 2002). Ya resulta evidente el paralelismo de este patrón con el del adulto que sufre el devenir de la semana llena de obligaciones laborales estresantes para luego abandonarse a la vida contemplativa y consumista los fines de semana en clara inhabilidad para balancear asuntos laborales y no-laborales (Infante 2001).

Más evidente aún el contraste de hábitos entre periodo laboral y vacacional, relegando a este último como “almacén vivencial” en el que volcar todas nuestras pasiones, ahorros, liberaciones sociales y vicios alimentarios. Se trata de una liberación de síntomas represivos en un espacio de tiempo corto y como recompensa de haber soportado una semana o un año más en la vida.

De mayor a menor consumo de drogas en nuestro país, las sensaciones pretenden individual y colectivamente estimular la socialización destruida y alimentar la autoestima (alcohol, tabaco), prolongar el placer de disfrute y estimular la comunicación, al disminuir la fatiga, el sueño, el apetito y aumentar la locuacidad (cocaína), reducir el dolor y recrearse en la euforia (heroína), no pensar, no sentir, no recordar, alterar el mundo, detener el tiempo y relajarse (cannabinoides), desear mayor sensación de velocidad de vida al potenciar efectos cardiovasculares y parasimpáticos (drogas de síntesis), de presentar actitudes agresivas (anfetaminas) y/o confundirse con ideas delirantes y descoordinar la propia acción (Hoffman y Cerbone, 2000; Infante 2007).

Como se puede apreciar, este conjunto de efectos parece describir un intento de perder el control, de huir de una realidad agonizante, amenazante por rutinaria e insulsa, de *narcotizar* o *sedar* la propia vida y abandonar la mente en sensaciones de placer en un mundo socializado, abierto, propio del pensamiento platónico adolescente. Queda

expresada la idea de que el sujeto se abandona al presente sin prever consecuencia alguna para el futuro que ciertamente percibe como incierto en todas las facetas juveniles (desempleo, degradación del medio ambiente, conflictos bélicos, corrupción, rupturas conyugales y un largo etcétera) y que se encierra involuntariamente en su “grupalidad desubicada”.

El policonsumo es fiel reflejo de una sociedad postindustrial –quizás aún en fase de transición- que maneja corrientes eclécticas en sus manifestaciones artísticas, literarias, laborales y científicas. Efectivamente, en la desesperación que cultiva la idea de que todo está inventado surge la inquietud de mezclar todo lo que ya existe en un intento de llamar la atención del receptor. Esta forma de consumo múltiple también parece corroborar la tendencia acaparadora de los jóvenes que heredarán la actitud hedonista y policonsumista de sus (ausentes) progenitores.

Línea discursiva 3: Análisis etnográfico de la identidad personal y social

La práctica de consumo de drogas legales está ampliamente motivada e incentivada por numerosos grupos y contextos sociales. Así pues, el *espacio intersubjetivo* creado por uno y los demás genera una clara distinción entre usuarios y no-usuarios de drogas (Braña, Rodríguez Díaz, Cuesta, Bobes, Gómez, y Saiz, 2001).

Cada grupo genera sus propios valores y normas y establece estrategias de presión que vulneran la escasa resistencia de los adolescentes. Dentro del grupo, los jóvenes encuentran una aceptación social que fuera se les niega o dificulta lo que a la larga favorece el aislamiento con respecto a sus redes sociales de origen. La influencia de estos grupos sobre el comportamiento delictivo y adictivo de los jóvenes parece ir en consonancia con la identificación grupal o membresía de estos. Como destacan Miller, Alberts, Hecht, Trost y Krizek (2001) describen esta influencia entre grupos de iguales según niveles de proximidad relacional de forma que los adolescentes se ven influidos por la cohorte generacional de pertenencia (modas histórico-contextuales), los grupos de referencia, de pertenencia (pandillas) y por individuos preferentes (mejores amistades).

Efectivamente, son los compañeros más aceptados y elegidos dentro del grupo los que más y mejor imitan las conductas aceptadas dentro de éste (Kiesner, Cadinu, Poulin y Bucci, 2002; Stewart y Power, 2003). La percepción de la identidad social, que resulta de vital importancia en la etapa adolescente, es buen predictor a medio plazo –un año vista- del consumo de drogas y del comportamiento delictivo en los jóvenes inmersos en grupos de riesgo (Anderson, 1998; Sussman, Dent y McCullar, 2000; Del Fresno, 2011).

La afiliación a un grupo de riesgo genera percepciones diferenciales y sesgadas que permite alcanzar la identidad social positiva dentro de este, fenómeno dificultado en exogrupos. En el proceso de construcción de la identidad social se incluyen procesos motivacionales de disconformidad con el ego, las relaciones de aceptación, la pérdida del control de la identidad y el clima social conductivo.

La ilimitada oferta de drogas propicia que los grupos-consumidores sean cada vez más numerosos y actúen con mayor capacidad de atracción social. Se venden imágenes de superioridad o dominio social (drogas ilegales), de independencia (tabaco) o de supuesta madurez (alcohol). En la investigación de Diego, Field y Sanders (2003), se constata la capacidad predictiva de la popularidad con la conducta de drogarse. La interacción adolescente en contextos de recreo a través del consumo de drogas permite la multiplicidad de *yoes* frente a su audiencia eliminando la entidad fija e inamovible que estigmatiza y reduce al adolescente (Albertin, 2003; Steinhausen y Metzke, 2003). Esta multiplicidad le permite experimentar con diferentes realidades e identidades que varían en función de la droga consumida, el tiempo y en lugar utilizados.

El estudio de Hammersley, Jenkins y Reid (2001) confirmó que el uso de cannabis era importante para la identidad de sus consumidores. Los consumidores de psicotropos en el estudio de Ankri, Beaufile y Coudin (2001) se autopercepcionaron diferencialmente con rasgos más acentuados de ansiedad. Otros resultados permitieron distinguir entre varones que consumían esporádicamente por fines recreativos de aquellos otros (*junkies*) con rasgos hedonistas y tendentes a descontrolar su consumo de drogas (Plumridge y Chetwynd, 1999). En los primeros se crearon espacios y ambientes solidarios que generaban diferencialmente consumos más bajos de drogas. Como se aprecia, la construcción de sentimientos sociocentristas –el comunitas local del conocido antropólogo británico Pitt-Rivers- adquiere significado y varía en contenidos según el grupo consumidor (Pitt-Rivers, 1971; Moreno, 1996, 1997).

Método

Autorizado por el instituto de enseñanza en cuestión, la estrategia de intervención del investigador fue la aprovechar la estancia de alumnos de Educación Secundaria (periodo de 12 a 16 años en el sistema educativo español actual) en sus aulas en la media hora de recreo de que disponían, para solicitar respuestas sobre el consumo de drogas. Se indicó la curiosidad de recoger opiniones de los jóvenes a través de encuestas sobre drogadicción como parte del proceso de formación personal del investigador. La actividad se presentó además como un ejercicio de

comunicación encaminado a aprender a expresar nuestras opiniones por escrito sin ofender a los demás (ejercicio de asertividad), de manera que los sujetos se centraran más en la forma que en el contenido de sus palabras o ideas.

Se llevó a cabo un total de 3 sesiones de recogida de información en grupos de 25-30 alumnos de 2º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) durante el pasado curso académico. Se les invitó a responder una encuesta sobre el consumo de drogas en los jóvenes aportando experiencias y opiniones personales. Esta encuesta solicitaba anónimamente aportar conocimientos sobre efectos a corto y largo plazo en cada caso, referir el consumo actual y pasado y, finalmente, aportar modelos populares de consumo de drogas.

La encuesta serviría de material para el análisis estadístico posterior al tiempo que reorganizaba las mentes de los jóvenes hacia la temática de análisis. Seguidamente, se presentó una lista de verificación o *checklist* de 30 posibles efectos para recoger, de forma dicotómica, las calificaciones sobre consumo de drogas de cada participante apoyando la intervención en la técnica de Di Giacomo (Di Giacomo, 1981). Si bien no se aportan datos de significatividad estadística por la exclusiva finalidad sumativa (*versus* finalidad de generalización) que posee el presente trabajo, los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente con ayuda del programa SPSS-PC v.13.0.

Muestra

En total fueron 81 jóvenes los participantes en la recogida de medidas autoinformes a través de una encuesta. El 48% de la muestra era mujer frente al 52% de varones. La edad media fue de 15,38 (dt = 1,15), rango de 13 a 18 años. El 17,3% se declara fumador y el 29,6% consumidor de otras drogas (legales o ilegales). En el *checklist* se alcanzó una media de productividad de 17,3 (dt = 2,23) efectos señalados cuando se consumen drogas.

Resultados

Análisis identitario

A través del análisis lexicográfico de la encuesta, se agruparon a los sujetos según sus preferencias y hábitos de consumo de alcohol y demás drogas. La *tabla 1* muestra los resultados porcentuales recogidos en la muestra destacando cinco grupos de jóvenes que se identifican con (1) poco o ningún consumo habitual de alcohol (grupo denominado *abstemios*), (2) consumo de cualquier bebida alcohólica con marihuana (grupo de *mixers*), (3) consumo de un solo tipo de bebida alcohólica por separado, preferentemente con ron o vodka (grupos *uni-alcohol*), (4) un consumo de tres bebidas alcohólicas diversas de forma indistinta –básicamente ron, ginebra y whisky- (grupo *tri-alcohol*) y (5) los consumidores de todo tipo de drogas combinadas según día –llamados *policonsumistas*- uniendo los grupos de ron + whisky con el de ron + ginebra. El resto de encuestados no se encuadraron en grupos de consumo significativos, apenas superando el 6% de la muestra.

Tabla 1. Distribución de los participantes en los grupos identitarios según tipo de consumo de drogas

| Tipo de consumo | Abstemios | Ron | Ron + Whisky + otras drogas | Ginebra | Marihuana | Whisky | Ron + Ginebra + otras drogas | Vodka | Alcohol + marihuana | Tri-alcohol (ron, gin, whisky) | Sólo otras drogas (coca, éxtasis,...) |
|-------------------|-----------|------|-----------------------------|---------|-----------|--------|------------------------------|-------|---------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| N | 15 | 10 | 6 | 1 | 5 | 4 | 6 | 10 | 12 | 9 | 3 |
| % | 18,5 | 12,3 | 7,4 | 1,2 | 6,1 | 4,9 | 7,4 | 12,3 | 14,8 | 11,1 | 3,7 |
| Grupo identitario | (1) | (3) | (5) | --- | --- | --- | (5) | (3) | (2) | (4) | --- |

Es de destacar el grupo de abstemios (aquellos que no se identifican con ningún consumo adictivo aunque sí consume esporádicamente) y supone el 18,52% de la muestra consultada, dato próximo al de las encuestas regionales de consumo de drogas en jóvenes (Laespada y Salazar indican 16,9% en 1999 para el caso concreto de Andalucía).

Por otra parte, los datos recogidos en el *checklist* sobre el efecto (vivido o creído) derivado del consumo de drogas permitieron, a través de un análisis factorial, identificar al menos cinco tipos de discursos. En la *tabla 2* se recogen estos resultados y se especifica en negrita aquellos calificativos (efectos de las drogas) que superaron al menos el 75% del total de entradas en cada submuestra (o grupo factorial).

Finalmente, resultó muy interesante relacionar el tipo de discurso con el grupo identitario (cuestionario inicial) usando la técnica estadística de análisis discriminante. Se excluyeron de dicho análisis aquellos grupos que no poseían más de 5 sujetos. Los resultados parecen asociar un tipo de consumo acorde con el grupo identitario en

cuestión (o viceversa, ya que construimos nuestra identidad a través de la participación de grupos y la comunicación interpersonal).

Tabla 2. Análisis factorial de la recogida lexicográfica sobre efectos del consumo de drogas a través del checklist

| Núm | Efecto indicado | Grupo 1 n=29 | Grupo 2 n=7 | Grupo 3 N=20 | Grupo 4 n=5 | Grupo 5 n=19 |
|-----|-----------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| 1. | Anestesia | 22 | 5 | 7 | 0 | 14 |
| 2. | Ánimo | 24 | 5 | 18 | 5 | 6 |
| 3. | Apetito | 16 | 3 | 10 | 2 | 7 |
| 4. | Autoestima | 17 | 1 | 12 | 1 | 0 |
| 5. | Bienestar | 13 | 4 | 3 | 4 | 7 |
| 6. | Comunalidad | 8 | 0 | 10 | 3 | 5 |
| 7. | Control | 12 | 6 | 5 | 2 | 3 |
| 8. | Confusión | 2 | 4 | 0 | 0 | 1 |
| 9. | Descontrol | 29 | 6 | 20 | 5 | 17 |
| 10. | Distintividad | 26 | 4 | 15 | 3 | 8 |
| 11. | Diversión | 28 | 7 | 20 | 5 | 11 |
| 12. | Éxito | 8 | 7 | 7 | 4 | 0 |
| 13. | Felicidad | 25 | 6 | 17 | 5 | 6 |
| 14. | Fluidez verbal | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 15. | Fuerza | 10 | 1 | 1 | 5 | 2 |
| 16. | Fusión | 20 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 17. | Huida | 9 | 3 | 10 | 0 | 4 |
| 18. | Independencia | 18 | 6 | 7 | 4 | 2 |
| 19. | Liberación | 25 | 5 | 12 | 3 | 4 |
| 20. | Madurez | 3 | 1 | 4 | 5 | 0 |
| 21. | Placer continuo | 19 | 3 | 11 | 4 | 2 |
| 22. | Poder | 18 | 2 | 1 | 4 | 0 |
| 23. | Popularidad | 16 | 6 | 10 | 4 | 2 |
| 24. | Potencia sexual | 10 | 1 | 11 | 4 | 3 |
| 25. | Prestigio | 6 | 3 | 0 | 2 | 0 |
| 26. | Satisfacción | 23 | 4 | 11 | 5 | 5 |
| 27. | Sedación | 24 | 5 | 9 | 3 | 14 |
| 28. | Seguridad | 11 | 4 | 5 | 4 | 0 |
| 29. | Sentirse vivo | 21 | 2 | 10 | 2 | 4 |
| 30. | Simpatía | 12 | 2 | 8 | 5 | 4 |

La tabla 3 muestra la correspondencia aludida en este análisis junto con una descripción estadística de cada grupo identitario.

Se puede apreciar un consumo más dañino en los varones con casos de consumo de combinados alcohólicos sin distinción y tendencia al policonsumismo a medida que aumenta la edad. Las mujeres, en cambio, consumen de forma más selectiva y no suelen mezclar la ingesta de bebida con el consumo de otras drogas.

Tabla 3. Identificación personal con la ingesta de una determinada bebida (grupo identitario)

| Tipo de discurso | Grupo identitario | Características sociodemográficas |
|----------------------------------|---|--|
| D1 Hedonismo, consumismo | Abstemios | 14,71 años media 28,6% varones 14,3 % consumen actualmente |
| D2 Independencia, popularidad | Uni-alcohol (sólo ron o sólo vodka) | 15,20 años media 30,0% varones 30,0 % consumen actualmente |
| D3 Distintividad del YO | Mixers (bebida de alcohol con marihuana) | 15,20 años media 72,4% varones 31% consumen actualmente |
| D4 Libertad Fuerza Poder | Tri-alcohol (al menos, tres tipos de bebidas alcohólicas distintas) | 16,00 años media 60,0% varones 20,0 % consumen actualmente |
| D5 Huida | Policonsumismo (consumen de todo y mezclando) | 16,00 años media 57,9% varones 36,8 % consumen actualmente |

Discusión

El estudio presenta los resultados derivados de un análisis lexicográfico y sociocognitivista de una serie de encuestas sobre varios grupos de jóvenes que pensaban en torno a la finalidad o los efectos del consumo de drogas en adolescentes. Los análisis se realizaron de forma sistematizada con una doble técnica de (1) guión observacional y (2) encuesta anónima. Se identificaron cinco discursos lexicográficos en total referidos al consumo de drogas en los jóvenes observados. Cada discurso se asoció de forma significativa con los cinco grupos identitarios sobre drogas consumidas. En general, todos los grupos coincidieron en definir la conducta adictiva de “búsqueda de diversión”, “descontrol”, “satisfacción”, “felicidad” y “ánimo”, reflejando con ello una finalidad latente claramente hedonista y posiblemente heredada del discurso hegemónico consumista de las sociedades capitalistas. Sin embargo, los discursos identificados permiten explicitar otros mensajes encubiertos particulares para cada grupo.

De esta forma, el discurso D1, aquel que identifica a abstemios (sin identidad grupal) confirma en parte la tesis discursiva del deseo de adopción de roles adultos, que en nuestro contexto se relacionan con el éxito preferentemente económico, la aproximación al consumo desmesurado y a la búsqueda constante de placer. Corresponde al grupo más joven (14 años), femenino, y que no percibe riesgo en las drogas que empiezan a consumir el que promueve este mensaje. Por la naturaleza hedonista-consumista de su discurso, hemos denominado a este grupo de “capitalista”. El discurso D2 es confirmatorio de la tesis imitatoria del mundo de los adultos ya que el consumo de drogas permite a los jóvenes la asunción de roles de adultos. Principalmente este grupo está formado por mujeres (70%), de unos 15 años y que consume vodka o ron, grupo de uni-alcohol- y que hemos calificado de “emancipatorio” por su mensaje encubierto. El discurso D3, defiende particularmente la “distintividad del yo” quizás en un intento de negar el anonimato propio de sociedades globalizadas, urbanas, grandes, por lo que lo hemos denominado “antiglobalización”. El discurso se corresponde con varones (72%) de unos 15 años que consumen varios tipos de bebidas fuertes normalmente con marihuana. El discurso de distintividad del yo puede tener relación con el comportamiento no-adaptativo de jóvenes con elevados sentimientos narcisistas (véase Barry, Frick, Adler y Grafeman, 2007). El discurso D4 es algo confuso pues aglutina el deseo de placer continuado confirmando el papel capitalista de la sociedad y hedonista del mundo de las sensaciones identificado en las drogas (Palmqvist, Martikainen y Von Wright, 2003). Se insiste acaso en la idea de libertad, fuerza, poder, seguridad en un discurso claramente de dominación y al que hemos denominado “falocrático”. Corresponde a hombres mayores (16 años) que perciben las drogas negativamente pero con efectos a largo plazo y consumen alcohol duro muy variado. Finalmente, el discurso D5 describe varones policonsumistas y se caracteriza por una única premisa discursiva de la “huida” que podría estar relacionada con la de ruptura con las normas o el orden establecido, por lo que denominamos el discurso de “anti-sistema”.

Nuestros datos confirman que son los varones los sujetos que más drogas consumen y con patrones de ingesta más fuertes y dañinos. Los grupos iniciáticos en alcohol son principalmente femeninos y suelen ser más selectivos en sus ingestas de alcohol, con menor abuso de mezclas y combinados (drogas líquidas y sólidas). Aunque no podemos confirmarlo del todo, los discursos femeninos para el consumo de drogas parecen moverse principalmente por influencias consumistas, hedonistas y de independencia, todo ello coherente con el papel de subordinación vivido históricamente por las mujeres. En el caso de los varones, las argumentaciones y asociaciones subjetivas tuvieron que ver más con el poder, la libertad y la distintividad del “yo” por un lado, y con la huida y deconstrucción del mundo, por el otro, en claro reflejo de la posición social varonil más activa y reivindicadora en sociedades (post)capitalistas.

Los análisis también confirman que los jóvenes utilizan el consumo de drogas principalmente como diversión y búsqueda de placer. Adicionalmente, las drogas son usadas para aproximarse al mundo de los adultos y actuar dentro de un marco cultural capitalista y hedonista, siendo esto acorde con la revisión literaria (Infante, 2001; Palmqvist, Martikainen y Von Wright, 2003; Leal López, 2004). Más aún, los jóvenes reproducen las pautas policonsumistas de sus ascendentes con actitudes de adquisición y mezcla sin medida (Rojas, 1995; Sabater, 1997. La búsqueda de poder y popularidad son claros signos de ello confirmando lo encontrado en la literatura (Hammersley, Jenkins y Reid, 2000; Diego, Field y Sanders, 2003). Sin embargo, los jóvenes también expresan rechazo al mundo al consumir drogas. En esta línea, hemos constatado discursos de libertad y huida en varios grupos identitarios que confirman cierta idea de deconstrucción (pasiva en este caso) del mundo y, en particular, en los grupos mixers y de policonsumo, que identifican el consumo como forma de “anti-sistema” rompiendo con normas sociales incoherentes o como forma de distinguirse de los “otros societarios” en una posible reivindicación de mensajes de “antiglobalización” (Hoffman y Cerbone, 2000; Infante, 2007).

En conclusión, los resultados parecen confirmar la existencia de patrones supraindividuales de significados en el consumo de drogas que crean identidad colectiva y reflejan las demandas y necesidades del imaginario societario. De cara a establecer políticas de prevención de consumo de drogas en jóvenes, resulta interesante conocer los mensajes y

significados de estos patrones para poder buscar alternativas saludables que cubran dichas necesidades. Futuras investigaciones deberían incluir en análisis similares el efecto del modo de consumo, el *cómo* frente al *qué* del consumo de drogas utilizando aproximaciones metodológicas cualitativas tales como la observación participante o el *focus group*. Para reforzar nuestros análisis, resultaría recomendable incluir variables sobre conducta social o comportamiento delincente de los individuos pertenecientes a estos grupos identitarios en aras a confirmar sus respectivos discursos. Asimismo, resultaría muy interesante utilizar diseños y estudios longitudinales para conocer la influencia del consumo de drogas y la edad en la asignación personal con determinados grupos identitarios. Finalmente, nuestras reflexiones nos animan a tener que modificar los mensajes sociales de naturaleza competitiva, socio-determinista y consumista y a ofrecer, en su lugar, vías de expresión individual para alcanzar estados de felicidad y satisfacción sin que los jóvenes tengan que sedar sus vidas o cegarse en la huida.

Referencias

- Albertín, P. (2003). *Conocimiento psicosocial y práctica reflexiva. Estudio etnográfico sobre el uso de heroína*.
- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Anderson, E. (1995). *Philadelphia Inquirer*, 10. D6-D7.
- Ankri, J.; Beaufile, B. y Coudin, G. (2001). Psychotropic drug use and identity in elderly patients. *Clinical Gerontologist*, Vol. 23 (1-2), 3-16.
- Barry, C. T., Frick, P. J., Adler, K. K. y Grafeman, S. J. (2007). The predictive utility of narcissism among children and adolescents: Evidence for a distinction between adaptive and maladaptive narcissism. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 508-521.
- Berndt, T.J. (1996). Transitions in friendship and friends' influence. En J.A. Graber, J. Brook-Gunn y A.C. Petersen (Eds). *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. Pp. 57-84. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Bradley, J. (1993). Methodological issues and practices in qualitative research. *Library Quarterly*, vol. 63, (4), 431-449.
- Brana, B; Rodríguez Díaz, F.J.; Cuesta, M.; Bobes, J.; Gómez, P. y Saiz, P.A. (2001). Imagen del drogodependiente y el enfermo mental entre los profesionales de la salud. *Adicciones*, Vol. 13 (3), 289-296.
- Carvajal, C.A. (2010). La creación mediática de los imaginarios colectivos sobre las drogas. En Observatorio de Drogodependencias de Castilla La Mancha (Ed), *Jóvenes, droga y comunicación*, 6, pp. 13-26. FISCAM.
- Crespo, E. (1991): *Lenguaje y acción: el análisis del discurso*. Madrid: Edición RTA. Interacción Social.
- Del Fresno, M. (2011). Adolescentes y drogas: la deconstrucción de la percepción del riesgo en el metarrelato grupal. *Revista de Estudios de Juventud*, doc. 3, 53-62.
- Di Giacomo, J.P. (1981). Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales. *Cahiers de psychologie Cognitive*, 1, 397-422.
- Diario *El País* (2011). *El 75% de los jóvenes se informa sobre las drogas en el colegio*. 28 de septiembre.
- Diego, M.A.; Field, T.M. y Sanders, C.E. (2003). Academic performance, popularity, and depression predict adolescent substance use. *Adolescence*, 38 (149), 35-42.
- Echeverría, A.; Guede, E.F.; Sanjuán, C. y Valencia, J.F. (1992). Social representations of drugs, causal judgment and social perception. *European Journal of Social Psychology*, vol. 22(1), 73-84.
- Hammersley, R.; Jenkins, R. y Reid, M. (2001). Cannabis use and social identity. *Addiction Research and Theory*, 9 (2), 133-150.
- Hanson, M.J. (2002). Cross-cultural study of beliefs about smoking among teenaged females. *Western Journal of Nursing Research*, Vol. 21 (5), 653-651.
- Hidalgo, E. (2010). Drogas y publicidad: Campaña de reducción de riesgos. En Observatorio de Drogodependencias de Castilla La Mancha (Ed), *Jóvenes, droga y comunicación*, 6, pp. 71-82. FISCAM.
- Hoffman, J.P. y Cerbone, F.G. (2000). A growth curve analysis of stress and adolescent drug use. *Substance Use and Misuse*, 35(5), 687-716.
- Infante, E. (2001). *El Conflicto Interrol en Parejas de Doble Ingreso: Identificación y Comprensión del Conflicto Trabajo Familia*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Infante, E. (2007). El consumo de drogas como expresión dialéctica de la juventud en la sociedad actual. En C. Guillén y R. Guil (coord.). *Psicología Social: Un encuentro de perspectivas*. Cádiz: Publicación en CD.
- Kiesner, J.; Cadinu, M.; Poulin, F. y Bucci, M. (2002). Group identification in early adolescence: its relation with peer adjustment and its moderator effect on peer influence. *Child Development*, 73 (1), 196-208.
- Kobus, K. (2003). Peers and adolescent smoking. *Addiction*, 98, 1, 37-55.

- Kuther, T.L. y Higgins, A.A. (2003). Attitudinal and normative predictors of alcohol use by older adolescents and young adults. *Journal of Drug Education*, 33(1), 71-90.
- Leal López, E.R. (2004). Adolescentes y alcohol: la búsqueda de sensaciones en un contexto social y cultural que fomenta el consumo. *Apuntes de Psicología*, Vol. 22(3), 403-420.
- Leeming, D.; Hanley, M. y Lyttle, S. (2002). Young's people image of cigarettes, alcohol and drugs. *Drugs education, prevention and policy*, 9(2), 169-185.
- Marín, M.; García, A. e Infante, E. (2003). Impulsividad y atracción al riesgo y consumo de drogas en una muestra de jóvenes urbanos andaluces. *Encuentros en Psicología Social*, Vol. 2(1), 266-270. Málaga: Aljibe.
- Medina, M.E.; Cavioto, P.; Villatoro, J.; Fleiz, C.; Galván-Castillo, F. y Tapia, R. (2003). Drug use among adolescents: Results from the National Survey on Addictions. *Salud Pública de México*, 45 Suppl. 1, 16-25.
- Mena, E. y Tojar, J.C. (2003). Dimensiones de la prevención de drogodependencias en el discurso social. *Encuentros en Psicología Social*, Vol. 1(4), 285-290.
- Miller, M.A., Alberts, J.K., Hecht, M.L., Trost, M.D. y Krizek, R.L. (2001). Adolescent relationships and drug use: family and peer influences. En M.A. Miller, J.K. Alberts, M.L. Hecht, M.D. Trost y R.L. Krizek (Eds). *Adolescent relationships and drug use*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Ministerio de Sanidad y Consumo, [MSC] (2004). *Informe 2004. Situación y tendencias de los problemas de drogas en España*. Madrid: MSC, Observatorio Español sobre Drogas (OED).
- Ministerio de Sanidad y Consumo, [MSC] (2007). *Encuesta Estatal sobre uso de drogas en estudiantes de enseñanzas secundarias 2006-2007*. Madrid: MEC.
- Moreno, I. (1997). La crisis mundial actual y la quiebra de los modelos civilizatorios occidentales. En memorie e identità: prospective nei percorsi del mutamento. *Quaderni della Fondazione*, 4, 145-149.
- Moreno, I. (1999). Globalización e ideologías del trabajo y la cultura del trabajo. *Revista de Ciencias del Trabajo*, 19, 17-34.
- Palmqvist, R.A.; Martikainen, L.K. y Von Wright, M.R. (2003). A moving target: Reasons given by adolescents for alcohol and narcotic use. *Journal of Young and Adolescence*, 32(3), 195-203.
- Pitt-Rivers, J. (1971). *The people of the Sierra*. Chicago. Chicago University Press (2ª Ed).
- Plumridge, E. y Chetwynd, J. (1999). Identity and the social construction of risk: injecting drug use. *Sociology of the Health and Illness*, 21 (3), 329-343.
- Ritson, B. (1981). Alcohol and young people. *Journal of Adolescence*, Vol. 4(1), 93-100.
- Rivero Cuadrado, M.; Marín Sánchez, M. e Infante, E. (2002). Tipo de trayectoria de consumo de droga, edad de inicio y comportamiento violento en jóvenes andaluces. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4).
- Rojas, E. (1995). *El hombre "light"*. Barcelona: Ariel.
- Sabater, F. (1997). *El Valor De Educar*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez-Queija, M.I., Moreno, M.C., Muñoz, V. y Pérez, P.J. (2007). Adolescencia, grupo de iguales y consumo de sustancias. Un estudio descriptivo y relacional. *Apuntes de Psicología*, Vol. 25 (3), 305-324.
- Steinhausen, H.C. y Metzke, C.W. (2003). The validity of adolescent types of alcohol use. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44(5), 677-686.
- Stewart, C. y Power, T.G. (2003). Ethnic, social, and gender differences in adolescent drinking: Examining multiple aspects of consumption. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 575-598.
- Sussman, S.; Dent, Cl. Y McCullar, W. (2000). Group self-identification as a prospective predictor of drug use and violence in high-risk youth. *Psychology of Addictive Behaviors*, Vol. 14 (2), 192-196.

Programas de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos escolares: desarrollo de competencias personales y socioafectivas

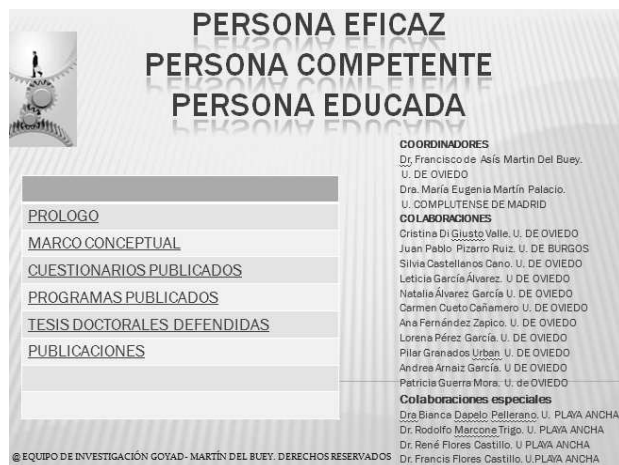
M^a Eugenia Martín Palacio
Universidad Complutense de Madrid (España)

Hablar de Personalidad Eficaz posiblemente sea equivalente a hablar de personalidad competente y posiblemente en su última instancia de personalidad educada en el sentido genuino de esta concepción: persona preparada para la vida en la medida que es capaz de dar soluciones pertinentes a los problemas e incidencias del quehacer diario, laboral, personal, social, familiar, afectivo, etc...

Desde nuestros planteamientos y abordajes de la psicología en la línea del constructivismo, sin que ello suponga minusvalorar otros planteamientos y abordajes experimentales, pues son caminos que conducen al conocimiento limitado "per se" del comportamiento humano, nos hemos preocupado desde hace bastante tiempo por formular cuales serían las características o dimensiones más esenciales constituyentes de una persona educada. Y estos planteamientos fueron muy previos a los planteamientos que en la actualidad se hacen sobre la catalogación de las competencias personales. Nos alegramos que esta inquietud que teníamos no fuera inútil. Ello no supone atribuirnos la originalidad. Esta la dejamos, como en tantas ocasiones se comprueba, a los padres del pensamiento greco-romano del que se nutre, se quiera reconocer o no, los fundamentos de la psicología. Aunque pese a varios, la psicología se emancipó de la filosofía y en ella fundamenta sus principales aportaciones.

En este contexto del pensamiento, nos "asusta" por no decir "abruma" la cantidad de listados que están aflorando respecto a las dimensiones de competencia. Nuestro constructo es modesto. Se centra en establecer y concentrar dimensiones mínimas que consideramos operativas, esenciales y constitutivas de la persona eficaz, competente y en definitiva educada.

Nuestros trabajos se han centrado, como se señalan en el cuadro siguiente, en torno al constructo personalidad eficaz. Estos trabajos publicados en distintos medios de difusión científica, como se referencia al final de este escrito, se han recopilado y están en soporte electrónico dada la extensión de los mismos en un CD interactivo e hipervinculado. En este soporte electrónico que se pone a disposición de los interesados se puede obtener una amplia información en torno a todos los aspectos relacionados con el constructo.



Básicamente el constructo parte de una definición de la personalidad eficaz en los siguientes términos:

"... es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (*autoconcepto* y *autoestima*) en proceso de maduración constante (*en cualquier estado de su evolución*) con capacidad (*inteligencia*) para lograr (*eficacia*) lo que desea (*motivación*) y espera (*expectativa*) empleando para ello los mejores medios (*entrenamiento*) posibles (*eficiencia*), controlando las causas (*atribución de causalidad*) de su consecución (*éxito o fracaso*), afrontando para

ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (*afrentamiento de problemas*) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (*empatía y comunicación*) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (*asertividad*).” (Martín del Buey, 2012, pp.35)

Cabe decir que si bien el constructivismo no se ocupa de la verificación empírica de sus concepciones, o por lo menos no centra su interés en ello, nosotros lo hemos intentado y a los hechos nos remitimos. Empíricamente hemos visto confirmado “en el sentido más estadístico del término” la interrelación de las dimensiones. Nos da una tranquilidad relativa. Lo que añade, a nuestro juicio, valor a los planteamientos teóricos.

En torno al constructo se han recopilado hasta el presente los siguientes apartados:



Las dimensiones del constructo están agrupadas en cuatro factores en torno al yo:

| Factores | Subfactores |
|-------------------|------------------------------------|
| Fortalezas del Yo | Autoconcepto |
| | Autoestima |
| | Motivación |
| Demandas del Yo | Expectativas |
| | Locus causalidad/ Atribuciones |
| | Afrontamiento/Resolución problemas |
| Retos del Yo | Toma de decisiones |
| | Empatía |
| Relaciones del yo | Asertividad |
| | Comunicación |

En varias tesis doctorales (2008, 2010, 2011 y 2012) se han elaborado instrumentos de evaluación adaptados a distintas edades y perfiles modales de personalidad eficaz.

En el cuadro siguiente se hace mención a las cinco tesis ya defendidas a las que se tiene acceso a su texto completo a través del soporte electrónico al que hemos hecho referencia.

Están en curso otras tesis, ya admitidos sus proyectos, en poblaciones más específicas tales como en personas afectadas por dificultades motóricas, altas capacidades, síndrome de asperger, síndrome maniaco-depresivo, personas mayores de 60 años y en contextos hispanoparlante chilenos, argentinos, paraguayos, etc. Esperamos tenerlas anexadas al CD en las ediciones del 2014 y 2015.

Fruto de las tesis y otros trabajos se han desarrollado instrumentos de evaluación del constructo en distintos ámbitos, lo que se considera necesario a la hora de la intervención a través de programas. En el cuadro adjunto se presenta la relación de cuestionarios que se han elaborado por el grupo, que abarcan diferentes edades.

| | |
|---|------|
| <p>Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz: diferencias y semejanzas entre británicos y españoles</p> <p><i>Dra. Ana Fernández Zapico, Universidad de Oviedo, 2008</i></p> | MENU |
| <p>Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años.</p> <p><i>Dr. José Manuel López Pérez, Universidad de Oviedo, 2011</i></p> | |
| <p>Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria</p> <p><i>Dra. Raquel Gómez Masera, Universidad de Huelva, 2012</i></p> | |
| <p>"Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria"</p> <p><i>Dr. Juan Pablo Pizarro Ruiz, Universidad de Oviedo, 2012</i></p> | |
| <p>"Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta chilena de 30 a 60 años"</p> <p><i>Dr Enrique Ramírez Fernández, 2013</i></p> | |
| TESIS DOCTORALES DEFENDIDAS | |

|  | CUESTIONARIOS | | | | | MENU |
|---|--|--|--|---|--|------|
| AMBITO | CUESTIONARIO | CUESTIONARIO | CUESTIONARIO | CUESTIONARIO | CUESTIONARIO | |
| ADULTOS 30/60 AÑOS | CPE-EMPRESA | CPE-ADULTOS ESPAÑOLES | CPE-ADULTOS-MOTORICOS | CPE-ADULTOS PROFESORES CHILENOS | CPE-EMPRESA REDUCIDO | |
| JOVENES 18/30 AÑOS | CPE-UNIVERSIDAD ESPAÑA | CPE-UNIVERSIDAD INGENIERIA | CPE-TECNICO PROFESIONAL | CPE-FORMACION PROFESIONAL | CPE-UNIVERSIDAD CHILE | |
| ADOLESCENTES 13/18 AÑOS | CPE-ADOLESCENTE PRIMITIVO | CPE-PRIMITIVO MAS ESTILOS DE PENSAMIENTO | CPE-EDUCACIÓN SECUNDARIA CHILENA | CPE-EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPAÑOLA | CPE-ADOLESCENTE AMPLIADO | |
| NIÑEZ 8/12 AÑOS | CPE-PRIMARIA REDUCIDO ESPAÑA | CPE-PRIMARIA REDUCIDO CHILENO | CPE-PRIMARIA AMPLIADO | | | |

Pero tanto los postulados teóricos del constructo como los cuestionarios no tendrían sentido si no fuesen acompañados de programas de intervención. Esta era una finalidad importante del constructo. Desde siempre se parte del supuesto que estas dimensiones son objeto de entrenamiento sistemático y continuo a lo largo de toda la vida. Pero que se puede empezar desde los primeros momentos de la conciencia. Y así lo hemos diseñado. Tenemos la total certeza que ni han sido los primeros en aparecer ni son los últimos. Creemos que la originalidad radica en que se trabajan conjuntamente e interrelacionadas estas diez dimensiones, que tienen un marco teórico sostenible.

En consecuencia se han desarrollado programas de intervención para enriquecer y fortalecer cada una de las dimensiones (2001, 2004, 2007, 2009, 2010). El objetivo de los mismos fue la necesidad de operativizar y sistematizar de alguna forma el proceso de entrenamiento en las diez dimensiones del constructo. En el cuadro se presentan los ámbitos en que se han confeccionado los programas. En las distintas comunicaciones que integran este simposio se presenta detalle de los programas confeccionados para cada uno de los ámbitos construidos.

Estos programas están en soporte electrónico en el CD referenciado y se ofertan a los centros educativos para su utilización. Aquí se presentan las últimas ediciones. Antes hay varios programas previos que han sido experimentados en centros. Y fruto de esas experiencias se han ido depurando.

En ellos aparece un manual del instructor y un manual de los participantes. Tienen una distribución modular y están diseñados para ser desarrollados a lo largo de un curso académico sin acaparar todas las horas de tutorías. Al ser cuatro los módulos, sistemáticamente se desarrollan en el cómputo de 12-14 horas.

Sería una utopía que estuviese incorporados dentro del currículo. Pero no dejaremos faltar en este intento. La idea es que todos los módulos se trabajen de forma sistemática e insistente todos los años con actividades progresivamente nuevas adaptadas a la edad y desarrollo de los participantes. Se parte de la confianza y creencia que

un entrenamiento sistematizado de estas cuatro dimensiones genera un hábito de respuesta que consolida los comportamientos de eficacia que se pretende con el programa.



Las dificultades mayores de seguimiento del programa a lo largo de la escolaridad las hemos encontrado en los centros públicos de secundaria dado que la movilidad del profesorado tutor es muy frecuente y se hace difícil el traspaso de información de un curso a otro. Por otro lado en los centros oficiales la opción de participación en el programa es opcional por parte del profesorado tutor. Lo que no suele ocurrir en los centros privados o concertados.

En este simposio se presentan los programas desarrollados por el equipo GOYAD por primera vez a nivel congresual. Junto a ellos se presentan las valoraciones que hacen de ellos profesores, familias y participantes. Las valoraciones que se presentan giran en torno a los siguientes aspectos:

1. Información previa que han recibido respecto al programa que va a ser desarrollado. Éste siempre se realiza a través de profesores tutores previamente entrenados en su uso. Las familias son informadas a través de reuniones previas preparatorias en las que se les pide colaboración en el proceso de entrenamiento que reciben sus hijos en el colegio. A los participantes se les informa del modo de trabajo que se realiza y el calendario de actividades a desarrollar en el programa.

2. Interés que le genera el programa y el grado de importancia que les merece dentro de la programación general del curso.

3. Seguimiento que se ha hecho del programa a lo largo del mismo. Finalizado cada módulo el profesorado emite un informe sobre el desarrollo del mismo y de las luces y sombras (aciertos y dificultades) que se han presentado en el grupo. Las familias son informadas del seguimiento y se recoge en diálogo abierto el grado de implicación y seguimiento que han tenido en el contexto familiar.

4. Finalizado el programa se emite un informe individualizado de los alcances de los participantes en las dimensiones objeto de desarrollo. Es entregado en primer lugar a los participantes y con posterioridad a las familias y a los profesores. También se emite un informe grupal del aula y uno comparativo para el centro.

5. Valoración general del programa: Se le pide una vez finalizado el programa anual que hagan una valoración/apreciación general del programa desarrollado y del cumplimiento o no de las expectativas generadas respecto al mismo.

En cada una de las comunicaciones de este simposio se presentan los programas y las valoraciones que han realizado los profesores, familias y participantes. Se observa una valoración altamente positiva en general en estos tres niveles. Lo que estimula su continuidad y perfeccionamiento de las actividades de entrenamiento que se programan.

Presentamos finalmente una relación de publicaciones realizadas por el grupo GOYAD en torno al tema. Referencias que han estado presentes y en su caso desarrolladas por los distintos miembros que han confeccionado el programa.

Referencias

- Álvarez Fernández, A., Martín Palacio, M.E. y Bermúdez Rey, T. (2009). Competencias de desarrollo personal y social: la idea de madurez como institución antropológica. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 663-670.
- Álvarez García, N., Martín Palacio, M.E. y Di Giusto, C. (2009). Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: afrontamiento de problemas. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 623-632.
- Bueno Álvarez, J.A., Bermúdez Rey, T. y Martín Palacio, M.E. (2009). El profesor y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 681-690.
- Castellanos Cano, S., Gómez Maserá, R. y García Rodríguez, M.S. (2011). La Personalidad Eficaz en el marco del Procesamiento Estratégico de la Información en alumnos universitarios. En J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D. Valdivieso Pastor (comps.): *Educación aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3020-3034) Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.
- Cueto Cañamero, C.M., Álvarez García, N., Fernández Zapico, A., García Álvarez, L. y Vázquez Mata, O. (2011). Una personalidad eficaz en la alta capacidad. Evaluación de la adaptación al entorno. En J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D. Valdivieso Pastor (comps.): *Educación aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 1334-1343). Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.
- Cueto Cañamero, C.M., Martín Palacio, M.E. y Fueyo Gutiérrez, E. (2009). Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: expectativas académicas. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 611-622.
- Dapelo Pellerano, B. y Martín del Buey, F. (2006). Estudiante Eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 63-77.
- Dapelo Pellerano, B. y Martín del Buey, F. (2007). Personalidad Eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico-profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 21(39), 13-29.
- Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio, E. y Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
- Dapelo Pellerano, B., Martín del Buey, F. y Marcone Trigo, R. (2011). Personalidad Eficaz y Autoeficacia Docente en práctica profesional. En J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D. Valdivieso Pastor (comps.): *Educación aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3036-3047) Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.
- Dapelo Pellerano, B., Martín Palacio, M.E. y Marcone Trigo, R. (2011). Tipologías modales multivariadas en Personalidad Eficaz en contextos universitarios chilenos. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Desafíos y Perspectivas Actuales de la Psicología en el campo de la educación)*, 3, 107-116.
- Di Giusto, C., Castellanos Cano, S. y Flores, F. (2011). Tipologías modales multivariadas en Personalidad Eficaz en universitarios españoles. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Desafíos y Perspectivas Actuales de la Psicología en el campo de la educación)*, 3, 71-80.
- Di Giusto, C., Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2009). Evaluación de competencias básicas personales. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 643-652.
- Di Giusto, C., Pizarro Ruíz, J.P. y Martín Palacio, M.E. (2011). Diferencias de género en el constructo de Personalidad Eficaz a niveles de Educación Secundaria. En J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D. Valdivieso Pastor (comps.): *Educación aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 2942-2961) Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.

- Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M.E. y Fueyo Gutiérrez, E. (2008). Scale of Emotional Behaviour and its Relation with the Efficient Personality. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology.* (pp.19). Oviedo.
- Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2009). Competencias relacionales: estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz. Diferencias y semejanzas entre británicos y españoles. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 591-600.
- Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M.E., González Calleja, F., Di Giusto Valle, C., Granados Urbán, P., Bermúdez Rey, T. y Martín del Buey, F. (2008). Comportamiento emocional en el marco de la personalidad eficaz. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación.* (pp. 121-122). Oviedo.
- Fueyo Gutiérrez, E., Di Giusto, C. y Pizarro Ruíz, J.P. (2011). Relación entre la Personalidad Eficaz y los factores A, H, F y C del cuestionario de Personalidad para niños de Cattel en segundo y tercer ciclo de la educación primaria. En J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D. Valdivieso Pastor (comps.): *Educación aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3006-3019) Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.
- Fueyo Gutiérrez, E., Granados Urbán, P., Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., Martín Palacio, M.E., Fernández Zapico, A., Bermúdez Rey, T. y Martín del Buey, F. (2008). Evaluación de la personalidad eficaz en educación primaria. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación.* (pp. 122). Oviedo.
- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M.E. y Dapelo Pellerano, B. (2010). Cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 5, 35-50.
- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M.E. y Dapelo Pellerano, B. (2010). Personalidad Eficaz y rendimiento académico: una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educativa*, 24(46), 57-70.
- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M.E. y Dapelo Pellerano, B. (2011). Relación del rendimiento académico con la Personalidad Eficaz en contextos de educación primaria. En J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D. Valdivieso Pastor (comps.): *Educación aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3048-3059) Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.
- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M.E. y Fernández Zapico, A. (2009). Cuestionario de competencias de desarrollo personales y sociales para niños. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 671-680.
- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2008). Efficient personality Questionnaire for children. Pilot study. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology.* (pp.18). Oviedo.
- Gómez Masera, R., Castellanos Cano, S. y Martín Palacio, M.E. (2011). Análisis de Variables socioemocionales en el desempeño académico: evaluación de la Personalidad Eficaz en población universitaria. En J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D. Valdivieso Pastor (comps.): *Educación aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 2962-2979) Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.
- González, M.I., Castro, P.J. y Martín Palacio, M.E. (2011). Personalidad Eficaz en estudiantes chilenos de Ingeniería de primer año. *Formación Universitaria*, 4(5), 3-12.
- Granda Morán, V., Franco Sánchez-Molina, M.J., Tovar Saiz, P., García García, P., Álvarez Baragaño, E., Fernández Zapico, A., Bermúdez rey, T., Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M.E. (2008). Valores vs motivos ocupacionales en el contexto de la personalidad eficaz. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación.* (pp. 122-123). Oviedo.
- Guerra Mora, P., Arnaiz García, A. y Pizarro Ruíz, J.P. (2011). La utilización de escenarios como metodología de obtención de información sobre competencias personales y socio afectivas. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Desafíos y Perspectivas Actuales de la Psicología en el campo de la educación)*, 3, 125-130.
- Marcone Trigo, R., Martín Palacio, M.E. y Castellanos Cano, S. (2011). Tipologías modales multivariadas en Personalidad Eficaz en adultos españoles. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Desafíos y Perspectivas Actuales de la Psicología en el campo de la educación)*, 3, 97-106.

- Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A., Martín Palacio, E., Dapelo Pellerano, B., Marccone Trigo, R. y Granados Urban, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20(2), 224-228.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E. y Fernández Zapico, A. (2009). El constructo Personalidad Eficaz vs. Competente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 575-584.
- Martín Palacio, M.E. (2011). El constructo Personalidad Eficaz: últimas aportaciones en el entorno a las relaciones con otras variables. En J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D. Valdivieso Pastor (comps.): *Educación aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 2994-3004) Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.
- Martín Palacio, M.E. y González Calleja, F. (2008). Evaluation of the effective personality. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology*. (pp.17-18). Oviedo.
- Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2008). Patrones de atribución de causalidad de las relaciones personales adolescentes. *Revista de Orientación Educativa*, 22(41), 105-118.
- Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2008). Scales of measurement of values and interests in the context of the effective personality. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology*. (pp. 36-37). Oviedo.
- Martín Palacio, M.E., Álvarez Baragaño, E. y Attoresi Amondariz, E. (2008). Efficient personality Questionnaire in educative context. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology*. (pp.18). Oviedo.
- Martín Palacio, M.E., Castellanos Cano, S. y García, M.S. (2012). La personalidad eficaz y los modelos de enseñanza: un estudio comparativo entre alumnos españoles y estadounidenses. *Aula Abierta* 40(1), 115-128.
- Martín Palacio, M.E., Dapelo Pellerano, B. y Di Giusto Valle, C. (2011). Tipologías modales multivariadas en competencias afectivas y sociales: implicaciones para la acción orientadora en contextos universitarios. *Revista de Orientación educativa*, 25(47), 65-80.
- Martín Palacio, M.E., Di Giusto Valle, C., Castellanos Cano, S. y García Alba, J. (2011). Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en alta capacidad. *Revista Magíster*, 24, 23-35.
- Martín Palacio, M.E., García García, P. y Bermúdez Rey, T. (2008). Comparative study about self-efficacy scales. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology*. (pp.18-19). Oviedo.
- Martín Palacio, M.E., Gonzalez Calleja, F., Fernández Zapico, A., Dapelo Pellerano, B., Marccone Trigo, R., Bermudez Rey, T. y Martín del Buey, F. (2008). El constructo de personalidad eficaz en contextos educativos. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación*. (pp. 121-122). Oviedo.
- Martín Palacio, M.E., Martín del Buey, F. Florez Castillo, F. (2008). Protocolo de personalidad eficaz en la promoción de la salud escolar. *Actas del VI encuentro internacional de expertos en salud escolar: cuidados para la promoción de la salud en la escuela*. Oviedo.
- Martín Palacio, M.E., Martín del Buey, F. y Castellanos Cano, S. (2011). El constructo Personalidad Eficaz: medición en contextos iberoamericanos. En J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D. Valdivieso Pastor (comps.): *Educación aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 2980-2992) Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.
- Martín Palacio, M.E., Martín del Buey, F., Dapelo Pellerano, B. y Pizarro Ruíz, J.P. (2011). Tipologías modales multivariadas o de especies como estrategia en la acción educativa: tipologías de competencias cognitivas, personales y socioafectivas. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Desafíos y Perspectives Actuales de la Psicología en el campo de la educación)*, 3, 91-96.
- Pacheco Quijano, L.V., Bueno Álvarez, J.A., Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2009). Mejora del autoconcepto en el ámbito académico. *Revista de Orientación Educativa*. 23(43), 127-142.
- Pérez García, L., García Álvarez, L., Iglesias Martín, B. y Martín Palacio, M.E. (2009). Programa para el desarrollo de competencias personales y sociales en contextos educativos no universitarios. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 585-590.
- Pizarro Ruíz, J.P., Arnaiz García, A., Guerra Mora, P. y Calleja Alonso, G.M. (2010). Personalidad Eficaz y cine: análisis fílmico en clave psicoeducativa. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Psicología Positiva, nuevas tecnologías y realidad actual)*, 4, 219-228.

- Pizarro Ruíz, J.P., Di Giusto Valle, C. y Castellanos Cano, S. (2011). Utilización de escenarios inacabados para la elaboración de ítems en contextos de educación primaria. *Revista de Psicología-Universidad Viña del Mar.1(1)*, 52-71.
- Pizarro Ruíz, J.P., Di Giusto, C. y Martín Palacio, M.E. (2011). Tipologías modales multivariadas en Personalidad Eficaz en contextos de educación primaria. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Desafíos y Perspectives Actuales de la Psicología en el campo de la educación)*, 3, 81-90.
- Pizarro Ruíz, J.P., Fueyo Gutiérrez, E. y Di Giusto, C. (2011). Diferencias de género en Personalidad Eficaz en contextos de educación primaria. En J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D. Valdivieso Pastor (comps.): *Educación aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 2926-2940) Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.

Programas modulares para el desarrollo de personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de la Educación Primaria

Juan Pablo Pizarro Ruiz¹, María Eugenia Martín Palacio² y René Flores Castillo³

¹Universidad de Burgos (España); ²Universidad Complutense de Madrid (España);

³Universidad de Playa Ancha y Los Leones (Chile)

Esta comunicación, al igual que las demás que integran el simposio, debe ser contextualizada en base a la fundamentación que se plantea en la introducción del mismo, donde se formulan las bases del constructo de personalidad eficaz.

Tal y como se apuntaba en la primera de las ponencias, disponer de una personalidad eficaz, eficiente y efectiva es un punto de partida muy favorable para enfrentarse a las posibles vicisitudes que se planteen por el camino. El equipo GOYAD considera que las diez dimensiones que integran la Personalidad Eficaz pueden ser objeto de evaluación y de intervención, para lo cual se han desarrollado instrumentos y programas a adaptados a distintas edades. Se considera que ello reportaría grandes beneficios a los usuarios y a la sociedad en general.

Para realizar un acercamiento lo más adecuado posible a la personalidad del alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria se diseñó un instrumento. Dicho cuestionario permitió conocer qué niveles tenían los distintos niños y niñas en cada uno de los factores que se consideran básicos para tener una personalidad eficaz: Fortalezas del Yo, Demandas del Yo, Retos del Yo y Relaciones del yo. Este instrumento fue realizado por integrantes del equipo GOYAD, obteniendo unos resultados psicométricos favorables. De forma paralela, se diseñaron los programas de intervención modulares mencionados, adaptados a las distintas edades correspondientes al segundo y tercer ciclo de educación primaria. Básicamente, se han construido dos versiones para Educación Primaria. La primera de ellas distribuye los objetivos por ciclos académicos, mientras que la segunda versión del año 2010 elaborada por Leticia García Álvarez, Martín Palacio y Cristina Di Giusto, distribuye esos objetivos por cursos escolares.

Instrumentos de evaluación

La evaluación de la personalidad eficaz en los niveles que nos ocupa se realiza de forma estandarizada a través del Cuestionario Personalidad Eficaz – Primaria (8-12 años), España (cpe-p/8-12/es). Se trata de un cuestionario elaborado por el Equipo de trabajo de la Universidad de Oviedo dirigido por el Dr. Martín del Buey y realizado por Dra. Eva Fueyo Gutiérrez, Dra. María Eugenia Martín Palacio y Dra. Bianca Dapelo Pellerano. Esta herramienta de evaluación ha sido publicada por Fueyo, Martín Palacio, y Dapelo Pellerano (2010). Consta de 22 ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .797. Se administra de forma individual o colectiva en un tiempo de 15 minutos aproximadamente. Evalúa las dimensiones Autoestima Personal (A.P.), Autoestima Académica (A.A.), Autoestima Resolutiva (A.R.), Autorrealización Social (A.A.S) y Autonomía Social (A.S.). Autoestima personal se integra en el factor Fortalezas del Yo, autoestima académica en Demandas del Yo, Autonomía resolutiva en el factor Retos del Yo y Autorrealización Social y Autonomía Social en el factor Relaciones del Yo.

El segundo cuestionario para la evaluación de la personalidad eficaz en primaria fue dirigido también por el Equipo de trabajo de la Universidad de Oviedo y elaborado por el doctor Pizarro Ruíz (2012) como parte de su tesis doctoral. Fue construido mediante la metodología de escenarios inacabados. Está formado por 43 ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .812. Los análisis correspondientes indican la existencia de doce factores de primer orden: Autoconcepto Social, Atribuciones Eficaces, Evitación De Castigo, Expectativas Optimistas De Conducta, Autoconcepto Físico, Expectativas Optimistas De Rendimiento, Defensa De Derechos Propios, Atribuciones De Esfuerzo, Motivación Intrínseca, Afrontamiento Positivo, Búsqueda De Apoyo Social y Asertividad. Estos doce factores se configuran en torno a las cuatro esferas del Yo del constructo Personalidad Eficaz.

Programa para el desarrollo de personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de la educación primaria

El programa destinado a evaluar la personalidad eficaz en niños de 8, 9, 10 y 11 años se divide en cuatro módulos destinados al entrenamiento de las cuatro esferas del yo. El primer módulo está centrado en las Fortalezas del Yo, integrando el autoconcepto y la autoestima. El segundo módulo está centrado en las Demandas del Yo, trabajando la motivación, atribución y expectativas. El tercer módulo trabaja los Retos del Yo, es decir, el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones. Finalmente, el cuarto módulo se centra en la empatía, la

asertividad y la comunicación. Aunque la estructura es la misma para todas las edades, a medida que aumenta la edad se van incluyendo nuevas actividades o juegos acordes a su desarrollo.


Se han realizado modificaciones en años recientes, incorporando algunos ejercicios como la práctica de la relajación o la importancia de realizar hojas de compromisos, además de los que se exponen a continuación.

En el cuadro adjunto se presenta la distribución de módulos y los materiales que se ofertan en soporte electrónico a los centros para el desarrollo del programa. Hemos incluido dentro de este programa los desarrollados en los cursos de primero y segundo de educación primaria, como alternativos a los desarrollados en otra ponencia.

| | GUIA DEL PROFESOR | CUADERNO DEL ALUMNO |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1º CURSO DE PRIMARIA 6/7 AÑOS | MANUAL DEL PROFESOR | CUADERNO DEL ALUMNO |
| 2º CURSO DE PRIMARIA 7/8 AÑOS | MANUAL DEL PROFESOR | CUADERNO DEL ALUMNO |
| 3º CURSO DE PRIMARIA 8/9 AÑOS | MANUAL DEL PROFESOR | CUADERNO DEL ALUMNO |
| 4º CURSO DE PRIMARIA 9/10 AÑOS | MANUAL DEL PROFESOR | CUADERNO DEL ALUMNO |
| 5º CURSO DE PRIMARIA 10/11 AÑOS | MANUAL DEL PROFESOR | CUADERNO DEL ALUMNO |
| 6º CURSO DE PRIMARIA 11/12 AÑOS | MANUAL DEL PROFESOR | CUADERNO DEL ALUMNO |

PROGRAMA EDUCACION PRIMARIA

AUTORES:
MARIA EUGENIA MARTÍN PALACIO (U. COMPLUTENSE DE MADRID)
LETICIA GARCIA ALVAREZ (U. OVIEDO)
CRISTINA DI GIUSTO VALLE (U. OVIEDO)



Módulo 1. Autoconcepto y autoestima

Los objetivos de las sesiones de este módulo están relacionados con las Forzalezas del Yo. Se intenta que cada estudiante conozca los términos de “Autoconcepto” y “Autoestima”. También se intenta que el alumno sea consciente de la importancia que tiene para su vida el conocerse a sí mismo. Se puede trabajar concretamente el autoconcepto físico y emocional, para que el sujeto sea capaz de identificarlos en sí mismo y en el resto de sus compañeros. También se plantea como objetivo que los alumnos conozcan las principales emociones y sepan diferenciar unas de otras. Es importante que sepan reconocerlas en su vida cotidiana, que conozcan que cosas les ponen alegres, tristes, enfadados... Además, se busca que conozcan cuáles son sus habilidades y sean conscientes de aquellas que tienen y no conocen. Se exploran aspectos relacionados con los amigos y su facilidad para hacerlos, su capacidad de observación y sus relaciones con las personas de su entorno. Finalmente se intenta fomentar la confianza en sí mismos. Para la consecución de estos objetivos se emplean fichas y se realizan actividades como: “Así soy yo”, “Mi autorretrato”, “El test de la autoestima”, “¿conozco las emociones?”, “¡Ahora a identificar las emociones!” , “lo bueno y lo malo”, “cómo soy yo y como me ven los demás”, “ Que soy capaz de hacer”, “Mi tarea favorita”, “Seguro que yo puedo...”, “¿Qué puedo hacer para llevarme bien con los que me rodean?”, “qué podemos hacer para estar felices y contentos”.

Módulo 2. Motivación, Atribución y expectativas

Un objetivo de este módulo trabaja la motivación, pretendiéndose que sean capaces de reconocer las motivaciones que tienen a la hora de llevar a cabo una actividad cotidiana. Con un mayor nivel de profundización, posteriormente se busca que sean capaces de reconocer cuando están motivados y porque lo están. Que sean ellos mismos los que conozcan en qué destacan en el colegio, con los amigos o en casa. También se incorpora como objetivo el concepto de atribución, fomentando el pensamiento para buscar causas reales. Finalmente, otro de los objetivos está destinado a las expectativas, intentando que comiencen a pensar aunque sea de forma poco realista, en el futuro y las cosas que conseguirán o pasarán cuando pase el tiempo. En relación con estos objetivos se plantean actividades como “¿Qué sé hacer bien?”, “¿Te apetece dibujar?”, “¡¡¡Piensa en positivo!!! “¿Cuál es la causa?”, “yo sé decir por qué” o “¿Qué quieres ser de mayor?”

Modulo 3. Afrontamiento de Problemas y Toma de decisiones

Un objetivo de este módulo es que el alumnado comprenda que todos tenemos problemas y que tenemos que solucionarlos para que no se agraven. También se trabaja cómo enfrentarse a los problemas y buscar una solución.

Para ello se les muestran los pasos necesarios. Se introduce también como objetivo que el alumno interiorice pautas de expresión del enfado. Otro objetivo trata de comprobar que la habilidad para resolver problemas se está desarrollando correctamente. El último de los objetivos está destinado a conocer si se ha consolidado el proceso a través de ejemplos sencillos para analizar. Entre las actividades de este módulo se encuentran: “Todos tenemos problemas”, “Aprendiendo a solucionar problemas”, “¡Vamos a resolver!”, “Expresión correcta del enfado”, Lectura del cuento “Los Tres Cerditos (alternativo)”, “El problema de...”, o “¿Cómo soluciono mis problemas?”

Módulo 4. Habilidades sociales

El primer objetivo es tratar de realizar un primer acercamiento a la comunicación y en concreto, las conversaciones. Se pedirá que se valoren como tímidos o no. Otro de los objetivos consiste en trabajar los aspectos no verbales de la comunicación. Otro objetivo consiste en reconocer cómo nos sentimos en cada momento, es decir, saber qué emociones o sentimientos les despiertan distintas situaciones. El último objetivo planteado pretende conocer los logros alcanzados, introduciendo también la empatía. Para ello se proponen actividades como “Mis conversaciones”, “Alto y claro”, “¿Eres tímido?”, “Hablar sin palabras”, “Las emociones”, “Mis sentimientos”, “¿Con quién hablo?”, “¿Rojo o verde? o “Aprendemos lo que es la empatía”.

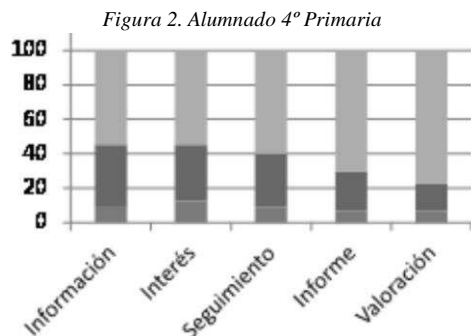
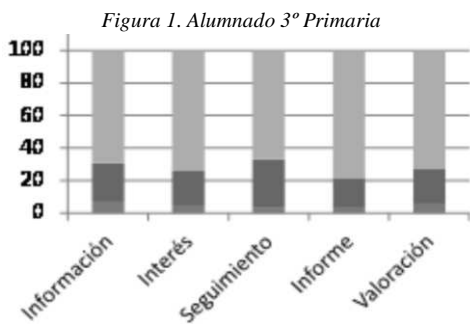
Resultados

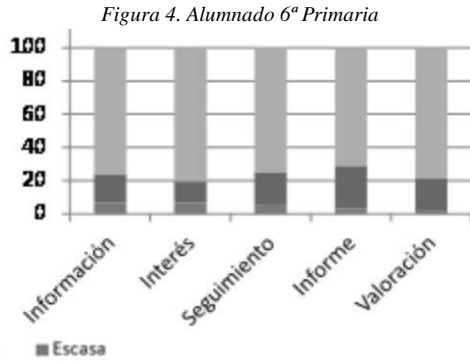
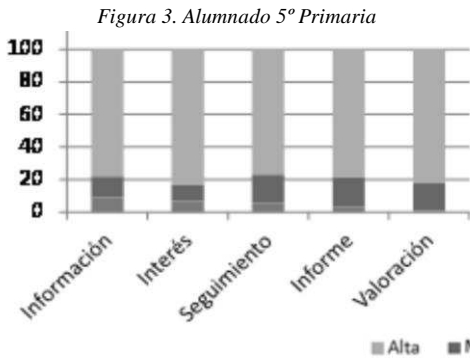
Se muestran en primer lugar las valoraciones recogidas a través de encuestas realizadas a alumnado de segundo y tercer ciclo de educación primaria (Tabla 1). Las puntuaciones más frecuentes en los cuatro cursos manifiestan que en las cinco variables evaluadas (información previa, interés, seguimiento, aceptación del informe y valoración general del programa), la gran mayoría de los estudiantes estiman un nivel alto, siendo una minoría los que refieren niveles medios o escasos en las variables.

Tabla 1. Resultados del alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria

| CONTENIDO INFORMATIVO | 3º Primaria | | 4º Primaria | | 5º Primaria | | 6º Primaria | | |
|---------------------------------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| INFORMACION PREVIA DEL PROGRAMA | Escasa | 31 | 7,13 | 38 | 9,52 | 37 | 9,02 | 29 | 6,55 |
| | Media | 103 | 23,68 | 143 | 35,84% | 53 | 12,93 | 78 | 17,60 |
| | Alta | 301 | 69,20 | 218 | 54,64 | 320 | 78,05 | 336 | 75,85 |
| INTERÉS DEL PROGRAMA | Escasa | 21 | 4,83 | 50 | 12,53 | 27 | 6,58 | 31 | 7 |
| | Media | 92 | 21,15 | 131 | 32,83 | 43 | 10,49 | 56 | 12,64 |
| | Alta | 322 | 74,02 | 218 | 54,64 | 340 | 82,93 | 356 | 80,36 |
| SEGUIMIENTO PROGRAMA | Escasa | 12 | 2,76 | 37 | 9,27 | 23 | 5,61 | 26 | 5,98 |
| | Media | 132 | 30,34 | 123 | 30,83 | 73 | 17,80 | 86 | 19,41 |
| | Alta | 291 | 66,90 | 239 | 59,90 | 314 | 76,59 | 331 | 74,72 |
| INFORME FINAL RECIBIDO | Escasa | 17 | 3,91 | 28 | 7,02 | 14 | 3,41 | 15 | 3,39 |
| | Media | 77 | 17,70 | 92 | 23,06 | 75 | 18,29 | 113 | 25,51 |
| | Alta | 341 | 78,39 | 279 | 69,92 | 321 | 78,30 | 315 | 71,10 |
| VALORACION PROGRAMA EN GENERAL | Escasa | 26 | 5,98 | 28 | 7,02 | 3 | 0,73 | 11 | 2,48 |
| | Media | 94 | 21,61 | 63 | 15,79 | 69 | 16,83 | 83 | 18,74 |
| | Alta | 315 | 72,41 | 308 | 77,19 | 338 | 82,44 | 349 | 78,78 |
| NUMERO DE ENCUESTADOS | 435 | 100% | 399 | 100% | 410 | 100% | 443 | 100% | |

Para una mejor visualización, se muestran los mismos resultados del alumnado en forma gráfica (Figuras 1-4).

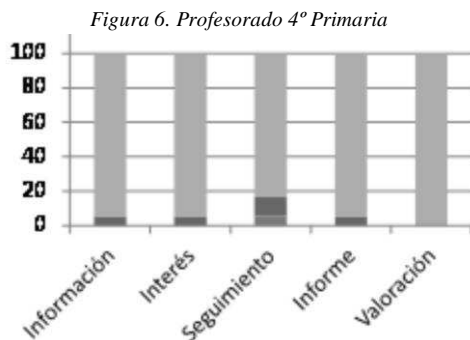
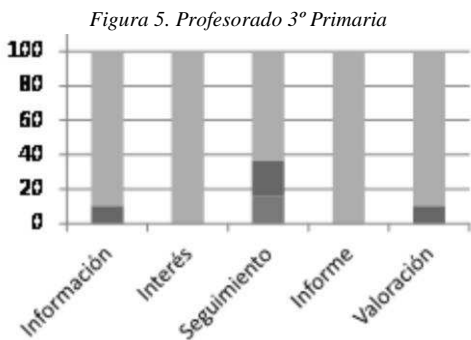


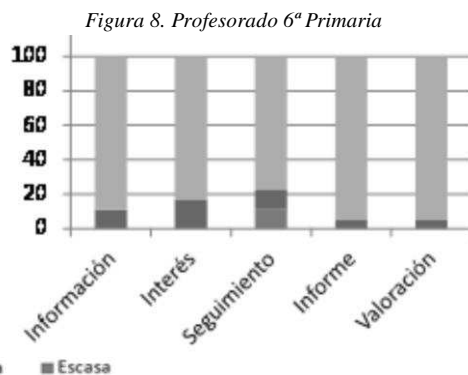
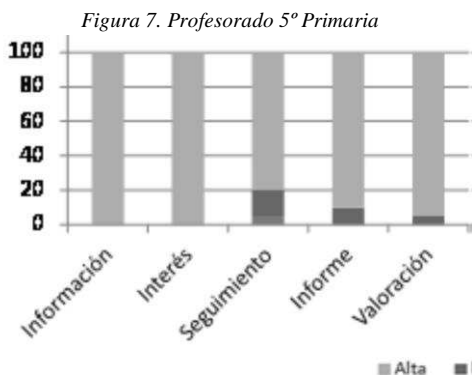


En segundo lugar se recogen los resultados de las encuestas realizadas al profesorado (Tabla 2 y Figuras 5-8). Las puntuaciones más frecuentes se dan en el nivel “alto” en todas las variables. Además, se aprecian diferencias más marcadas con respecto a los niveles “escasa” y “media”, en los cuales hay numerosas casillas con un valor de 0.

Tabla 2. Resultados del profesorado

| CONTENIDO INFORMATIVO | | 3º Primaria | | 4º Primaria | | 5º Primaria | | 6º Primaria | |
|---------------------------------|--------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-----|-------------|-------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| INFORMACION PREVIA DEL PROGRAMA | Escasa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Media | 2 | 10,53 | 1 | 5,56 | 0 | 0 | 2 | 11,11 |
| | Alta | 17 | 89,47 | 17 | 94,44 | 20 | 100 | 16 | 88,89 |
| INTERES DEL PROGRAMA | Escasa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Media | 0 | 0 | 1 | 5,56 | 0 | 0 | 3 | 16,67 |
| | Alta | 19 | 100 | 17 | 94,44 | 20 | 100 | 15 | 83,33 |
| SEGUIMIENTO PROGRAMA | Escasa | 3 | 15,79 | 1 | 5,56 | 1 | 5 | 2 | 11,11 |
| | Media | 4 | 21,05 | 2 | 11,11 | 3 | 15 | 2 | 11,11 |
| | Alta | 12 | 63,16 | 15 | 83,33 | 16 | 80 | 14 | 77,78 |
| INFORME FINAL RECIBIDO | Escasa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Media | 0 | 0 | 1 | 5,56 | 2 | 10 | 1 | 5,56 |
| | Alta | 19 | 100 | 17 | 94,44 | 18 | 90 | 17 | 94,44 |
| VALORACION PROGRAMA EN GENERAL | Escasa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Media | 2 | 10,53 | 0 | 0 | 1 | 5 | 1 | 5,56 |
| | Alta | 17 | 89,47 | 18 | 100 | 19 | 95 | 17 | 94,44 |
| NUMERO DE ENCUESTADOS | | 19 | 100 | 18 | 100 | 20 | 100 | 18 | 100 |

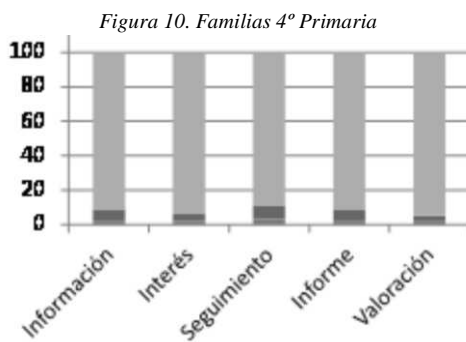
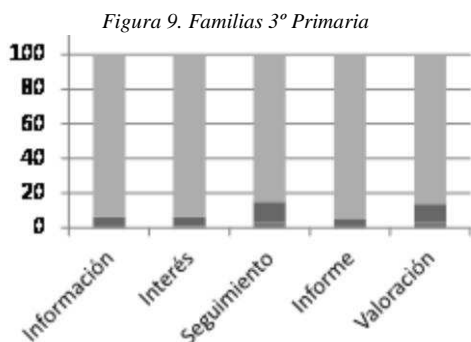


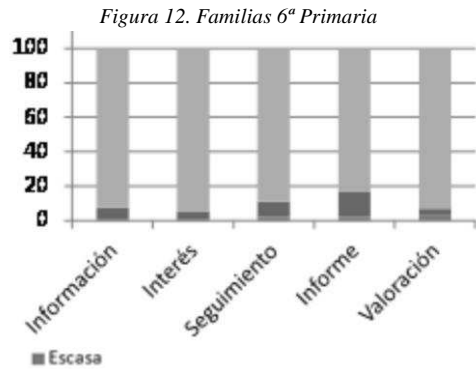
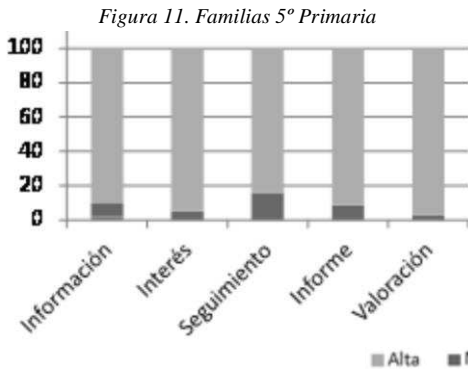


Finalmente se muestran en la Tabla 3 y Figuras 9-12, los resultados de las encuestas realizadas a las familias. Las puntuaciones son favorables, encontrándose porcentajes en torno al 80-90% en el nivel “alta” de todas las variables y cursos académicos.

Tabla 3. Resultados de las familias

| CONTENIDO INFORMATIVO | | 3° Primaria | | 4° Primaria | | 5° Primaria | | 6° Primaria | |
|---------------------------------|--------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| INFORMACION PREVIA DEL PROGRAMA | Escasa | 2 | 1,38 | 2 | 1,50 | 3 | 2,17 | 2 | 1,36 |
| | Media | 7 | 4,83 | 10 | 7,52 | 10 | 7,25 | 9 | 6,12 |
| | Alta | 136 | 93,79 | 121 | 90,98 | 125 | 90,58 | 136 | 92,52 |
| INTERES DEL PROGRAMA | Escasa | 1 | 0,69 | 3 | 2,26 | 0 | 0 | 2 | 1,36 |
| | Media | 8 | 5,52 | 5 | 3,76 | 7 | 5,07 | 6 | 4,08 |
| | Alta | 136 | 93,79 | 125 | 93,98 | 131 | 94,93 | 139 | 94,56 |
| SEGUIMIENTO PROGRAMA | Escasa | 4 | 2,76 | 4 | 3,01 | 0 | 0 | 3 | 2,04 |
| | Media | 18 | 12,41 | 11 | 8,27 | 22 | 15,94 | 13 | 8,84 |
| | Alta | 123 | 84,83 | 118 | 88,72 | 116 | 84,06 | 131 | 89,12 |
| INFORME FINAL RECIBIDO | Escasa | 2 | 1,38 | 2 | 1,50 | 0 | 0 | 3 | 2,04 |
| | Media | 5 | 3,45 | 9 | 6,77 | 12 | 8,70 | 22 | 14,97 |
| | Alta | 138 | 95,17 | 122 | 91,73 | 126 | 91,30 | 122 | 82,99 |
| VALORACION PROGRAMA EN GENERAL | Escasa | 4 | 2,76 | 2 | 1,50 | 0 | 0 | 4 | 2,72 |
| | Media | 16 | 11,03 | 5 | 3,76 | 4 | 2,90 | 6 | 4,08 |
| | Alta | 125 | 86,21 | 126 | 94,74 | 134 | 97,10 | 137 | 93,20 |
| NUMERO DE ENCUESTADOS | | 145 | 100 | 133 | 100 | 138 | 100 | 147 | 100 |





Los resultados han sido estimulantes para el equipo de investigación. El nivel de aceptación en profesores, familia y alumnos ha sido alto. En general se valoró de forma altamente positiva la secuencia de actuaciones llevada a término para la realización del programa a estos niveles educativos. Se destaca por otra parte que el nivel de aceptación, sensibilización con el tema en el profesorado ha sido alto. Igualmente el grado de implicación y participación activa de las familias es sorprendentemente alto. Creemos que ha influido de forma altamente positiva las reuniones informativas previas que se han llevado a término y las reuniones de seguimiento y el informe final emitido.

Somos conscientes que estos niveles de aceptación recogidos empíricamente en modo alguno son equivalentes o transferibles al nivel de aprendizaje-mejora de cada una de las dimensiones entrenadas en los niños. Aunque se hace una encuesta inicial y una final valorando el estado de desarrollo de las diez dimensiones, no se ha hecho un control experimental y controlado de estas relaciones de casualidad. Simplemente y empíricamente se observa una acogida positiva del programa, un interés progresivo de profesores, padres y alumnos por su continuidad. Se cuenta con anécdotas narradas por profesores y padres en que los niños, en base a los entrenamientos realizados en clase se constituyen con frecuencia en jueces que censuran a sus mayores determinados comportamiento y respuestas que dan de forma habitual ante los problemas que surgen en la realidad cotidiana. Esto hace que los padres y profesores reclamen para ellos programas específicos de entrenamiento

Referencias

- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M.E. y Dapelo Pellerano, B. (2010). Cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria *Revista de Psicología y Educación*, 5, 35-50.
- Pizarro Ruíz, J.P. (2012). Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria. (Tesis doctoral). Departamento de psicología, Universidad de Oviedo.
- Consultar las referencias generales que aparecen en la presentación del simposio.

Estudio de los aspectos psicológicos, de relación y psicosociales durante el embarazo

Carolina Soubrier Vázquez, Raquel Gómez Masera y Damián López Rodríguez
Universidad de Huelva (España)

La maternidad es una etapa, en la mujer, que se vive de una manera más o menos plena y satisfactoria en función de diversos factores personales: cambios físicos, comportamentales y cognitivos, así como factores y componentes influyentes de su entorno. Resulta interesante y necesario profundizar en ellos para conocer qué influencia ejercen en la vivencia psicológica de la mujer, para optimizar el proceso y poder adaptar la intervención del profesional ante dichos procesos. Una intervención, por otra parte, que se hace cada vez más necesaria. Para ello se creó un cuestionario ad hoc, que fue aplicado a una muestra de mujeres embarazadas de un centro de salud de Huelva capital. Con él se analizan factores psicológicos, de relación de la mujer con su entorno más cercano y psicosociales. El análisis de los datos aportados nos perfila un grupo, que podría definirse como de riesgo para el afrontamiento de los cambios que sobrevienen en la transición a la ma/paternidad. Junto a estos datos se presentan aquellas variables susceptibles de intervención por el profesional, en este caso, para la generalidad de la muestra.

Origen del estudio

Los datos que se presentan son el resultado de un estudio realizado por un grupo de investigación-intervención del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva, a un grupo de 154 mujeres embarazadas pertenecientes a un centro de salud de Huelva. Los datos expuestos aquí pertenecen al grupo de embarazadas en las que vamos a valorar los posibles puntos fuertes y débiles, tanto personales como contextuales, a fin de prevenir las dificultades presentes y futuras en la relación de los progenitores con el bebé.

Hemos decidido analizar por separado el primer trimestre frente al segundo y tercero, puesto que puede resultar interesante encontrar diferencias que se van manifestando a lo largo del embarazo.

Perfil sociodemográfico

En el primer trimestre encontramos una mujer casada en su mayoría, española en un 90.7%, primeriza en un 74.1% y trabajadora en un 72.5%, con una formación principal de graduado escolar, FP1 o ESO.

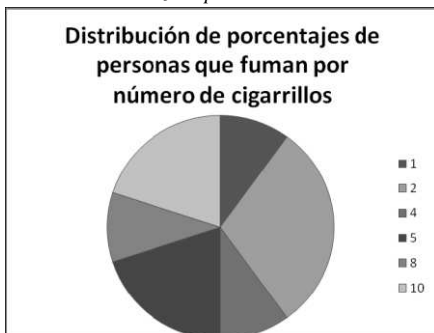
En el segundo y tercer trimestre también se trata de una mujer casada en su mayoría, española en un 92.6%, primeriza en un 70.3% y trabajadora en un 65,3%, con una formación principal de graduado escolar, FP1 y ESO en un 38%, seguida de una formación universitaria en 32,9%.

Perfil sociosanitario

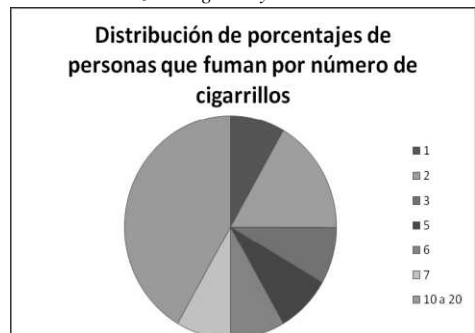
En el primer trimestre, un 31.5% de mujeres dicen haber abortado con anterioridad, de las cuales el 52.9% han sido IVES y el 47.1% accidentales. En el caso de las embarazadas del segundo y tercer trimestre un 22.5% de mujeres dicen haber abortado con anterioridad, de las cuales el 50% han sido IVES y el 44.4% accidentales. Resulta importante destacar la cantidad de abortos provocados, que configuran un marco personal de historias de relación partidas.

En el primer trimestre como no fumadoras aparece un 83.3% y en el caso del segundo y tercer trimestre se presentan como no fumadoras un 85%. El grupo que fuma lo hace con la siguiente distribución:

Gráfica 1. Consumo de cigarrillos diarios por embarazada primer trimestre



Gráfica 2. Consumo de cigarrillos diarios por embarazada segundo y tercer trimestre



Fijémonos que uno de los porcentajes mayores con diferencia es el del grupo de mujeres que fuman de 10 a 20 cigarrillos diarios durante el embarazo en ambos casos, siendo mayor aún en el caso de las gestantes del segundo y tercer trimestre.

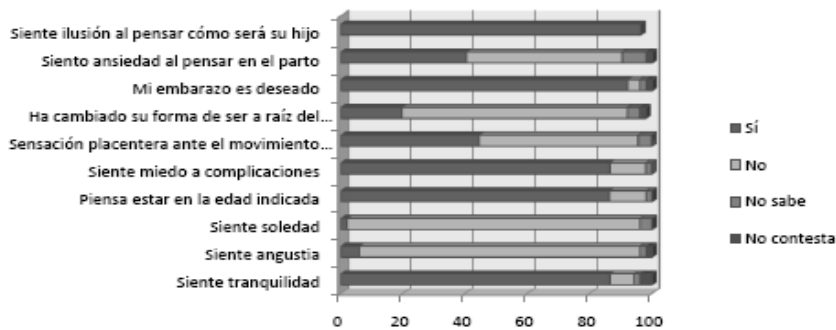
No son consumidoras de alcohol ni de otras sustancias durante el embarazo, sin embargo en ambas etapas del embarazo en torno a un 65% de ellas reconocen haber tenido que modificar sus malos hábitos (fumar, beber, mala alimentación) por saber que son perjudiciales para el bebé.

En el caso del primer trimestre casi un cuarto del grupo, concretamente un 22.2% de ellas, padecen alguna enfermedad. Si bien el 86.5% del total acudirían al médico o a la matrona a informarse, no debemos olvidar ese 13.5% que no acudiría o que no sabe si lo haría. En cambio en el segundo y tercer trimestre un 11.1% de ellas, padecen alguna enfermedad. En esta ocasión casi un 14.1% no acudiría al médico o a la matrona, o no sabe si lo haría.

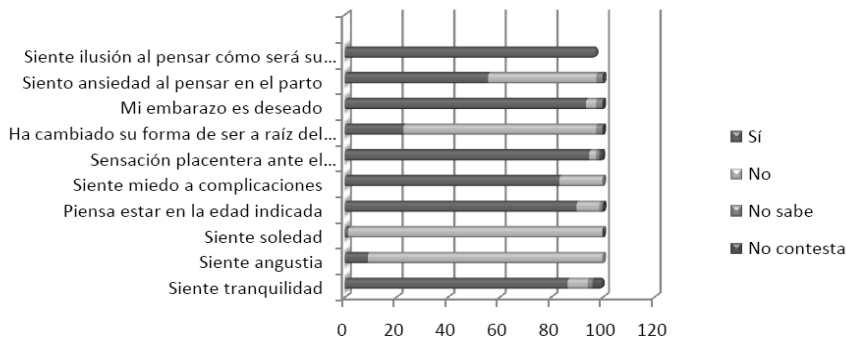
Perfil psicológico

En la gráfica que exponemos a continuación, podemos observar como en ambas muestras la ilusión por conocer al hijo está presente en el 100% de las mujeres. Algo más del 80% afirma sentir tranquilidad durante el embarazo, sin embargo el pensar en el parto puede hacer brotar ansiedad en casi el 40% de las gestantes del primer trimestre, llegando al 55.6 en las mujeres en las que ya se haya mas avanzado el embarazo. Es por ello importante trabajar estos miedos proporcionando información sobre aspectos psicológicos implicados en el parto. Un porcentaje a tener en cuenta es el de ese ligeramente superior al 40% que afirma no sentir sensación placentera ante los movimientos del bebé disminuyendo al 2.5% en el segundo y tercer trimestre. La causa fundamental puede ser que en el primer trimestre aun no sientan los movimientos.

Gráfica 3. Perfil psicológico primer trimestre



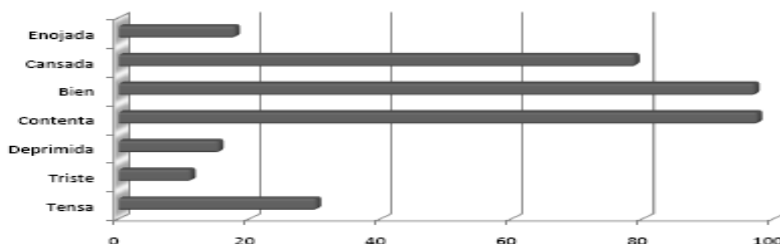
Gráfica 4: perfil psicológico segundo y tercer trimestre



La siguiente gráfica nos refleja las respuestas que las mujeres embarazadas del primer trimestre aportan a la frase: *las personas que me conocen dicen que estoy....* Pues bien, aunque la mayoría afirma estar bien y contenta, hay

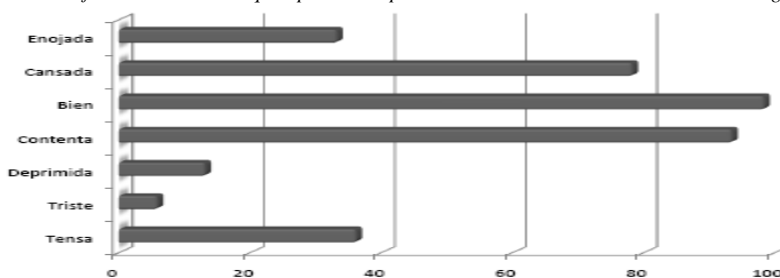
un porcentaje de mujeres a tener en cuenta que afirma sentir tensión (30.3%), tristeza (en torno al 11.1%) o enojo (17.9%).

Gráfica 5. Actitudes frente al embarazo que aportan las personas conocidas de la embarazada del primer trimestre



En el caso del segundo y tercer trimestre la distribución es bastante similar, encontramos que la mayoría afirma estar bien y contenta, aunque hay un porcentaje de mujeres a tener en cuenta que afirma sentir tensión (36.2%), tristeza (en torno al 5.9%) o enojo (33.3%). Sería necesario saber cuáles son las causas de tales sentimientos a lo largo de todo el embarazo, de forma que pudiéramos ayudar a las mujeres que los padecen a prepararse para recibir de forma tranquila y segura al bebé que les llega.

Gráfica 6. Actitudes frente al embarazo que aportan las personas conocidas de la embarazada del segundo trimestre



Embarazo y relación de pareja

Si relacionamos embarazo y pareja durante el primer trimestre obtenemos la siguiente información:

- Piensa que el bebé afectará a su relación de pareja: Sí 71.7% No 17% No sabe 9.4%
- Han hablado mucho en pareja sobre esos cambios: Sí 84.9% No 11.3% No sabe 3.8%
- Se repartirán las tareas del hogar: Sí 88.9% No 1.9% No sabe 9,3%
- La pareja le acompaña a las consultas de seguimiento: Sí 74.1% No 16.7% No sabe 3.7% No contesta 3.7%
- Mujeres que consideran que su pareja estará con ellas ofreciéndoles apoyo durante el parto: 90.7%.

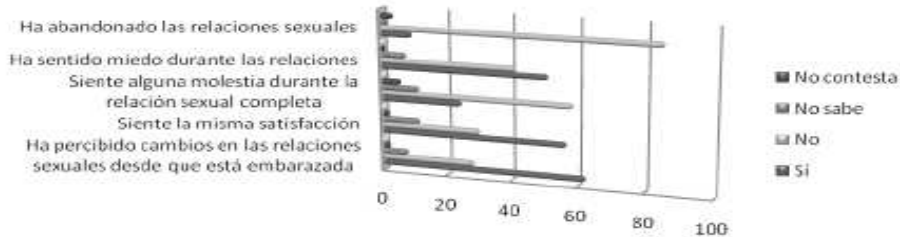
En lo que respecta al segundo y tercer trimestre obtenemos unos resultados similares:

- Piensa que el bebé afectará a su relación de pareja: Sí 60.5% No 32.1% No sabe 4.9%
- Han hablado mucho en pareja sobre esos cambios: Sí 85.2% No 13.6% No sabe 1.2%
- Se repartirán las tareas del hogar: Sí 87.7% No 9.9% No sabe 1.2%
- La pareja le acompaña a las consultas de seguimiento: Sí 86.4% No 8.6% No sabe 2.5% No contesta 2.5%
- Mujeres que consideran que su pareja estará con ellas ofreciéndoles apoyo durante el parto: 96.3%.

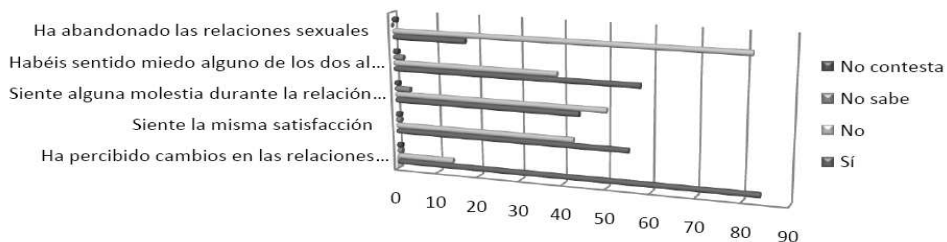
Si ya con los datos anteriores podíamos observar los cambios que la mayoría de las parejas ya saben que les sobrevienen, ahora podemos ver que ya en el primer trimestre un 54% son conscientes de algunos otros que se están produciendo concretamente en el ámbito de las relaciones sexuales, llegando a un 83,2% en el segundo y tercer trimestre. Así, sienten un leve descenso en la satisfacción para él un 30.2% en el primer trimestre alcanzando un

42.5% en el segundo y tercero; alguna molestia en los primeros tres meses el 24.5%, aumentando con el progreso del embarazo hasta un 43.8%; y algo de miedo durante las mismas el 50 % y el 60% en ambas. Incluso un pequeño porcentaje los primeros meses (9.4%) y un 17.5% en el segundo y tercer trimestre abandona dichas relaciones.

Gráfica 7. Percepción de cambios en las relaciones sexuales durante el primer trimestre del embarazo



Gráfica 8. Percepción de cambios en las relaciones sexuales durante el segundo y tercer trimestre del embarazo



La importancia de trabajar el tema de la relación de pareja viene dado por la necesidad que la pareja tiene de saber que su bebé no viene a distanciarles, sino que los cambios sobrevienen para adaptarse a las nuevas circunstancias.

Interacción con el bebé

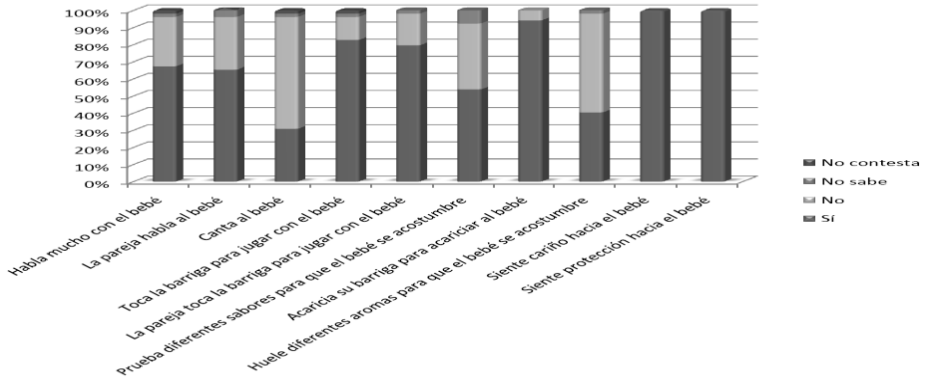
El avance de los estudios sobre la vida intrauterina del bebé, nos muestra una riqueza de formas de relación entre madre/padre y el bebé. Lo cual revierte en experiencias que facilitan el establecimiento de un apego ya desde antes del nacimiento.

Encontramos que las mujeres ya son conocedoras del efecto negativo de determinados estados psicológicos sobre el bebé, sin embargo, como hemos podido comprobar en gráficas anteriores, no todas utilizan las herramientas necesarias para neutralizar esos estados.

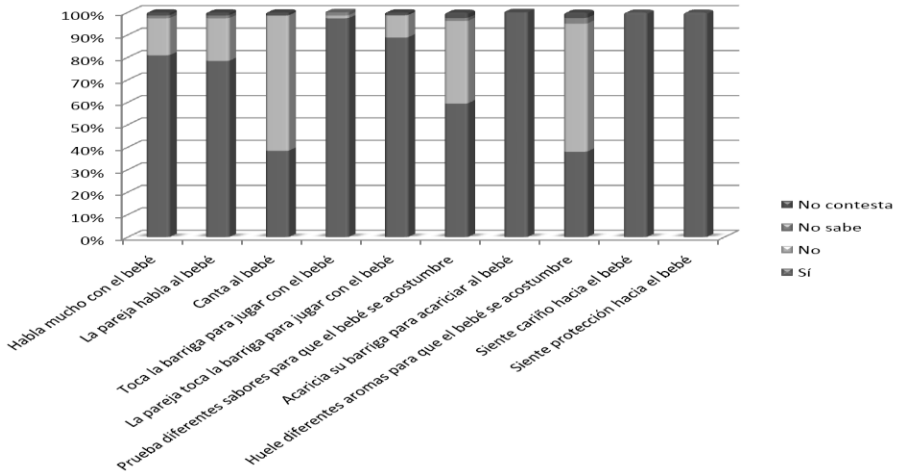
Un aspecto clave en la adaptación psico-emocional entre madre y bebé es la lactancia materna. Con relación a este tema encontramos los siguientes datos en las embarazadas del primer trimestre en nuestra investigación:

- El 94.3% considera que la lactancia materna es la más completa y adecuada frente a la mixta o la artificial; un 69% reconoce que no tienen la misma composición la natural y la artificial. Un 24.5% no sabe que influye la dieta de la madre en la calidad de su leche. Y un 94.2% conoce que la leche materna protege frente a infecciones.
- Sin embargo casi la mitad de las mujeres (47.2%) considera que las madres no están suficientemente informadas antes de decidir el tipo de lactancia.
- Sólo el 56.6% reconoce que la lactancia materna es beneficiosa para bebé y madre; y el 39.6% considera que sólo es beneficiosa para el bebé. Hay que resaltar que sólo el 62.2% sabe que dar el pecho disminuye la posibilidad de contraer cáncer de mama y ovarios.
- El 83% conoce la relación psico-emocional entre bebé y madre durante el amamantamiento, pero el 13.2% afirma no saberlo.
- Un 77.4% afirma tener claro que le dará el pecho a su hijo.
- Al preguntar si considera una buena práctica darle leche artificial a los bebés, el 34% dice que no sabe, el 32% dice que no y el 32% dice que sí.

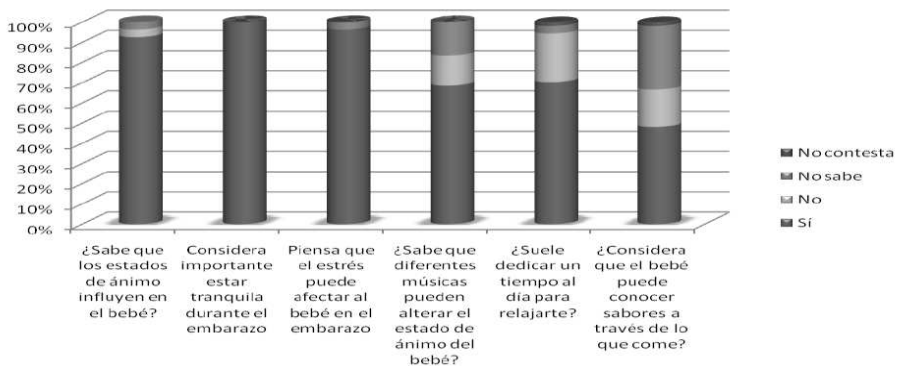
Gráfica 9. Interacción de la pareja con el bebé en el primer trimestre



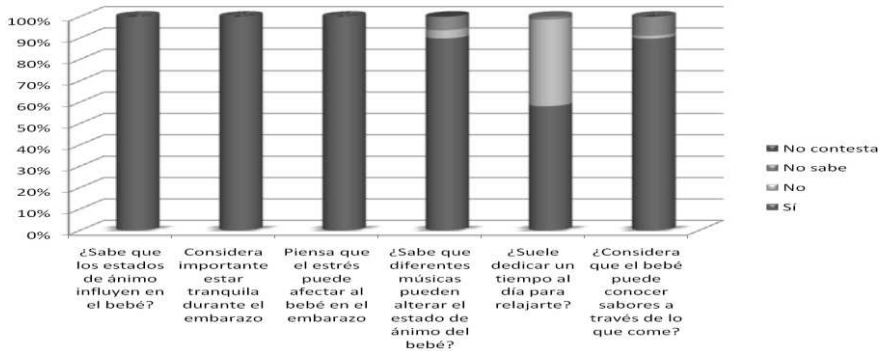
Gráfica 10. Interacción de la pareja con el bebé en el segundo y tercer trimestre



Gráfica 11. Conocimiento de la embarazada del primer trimestre sobre la influencia de determinados factores sobre el bebé



Gráfica 12. Conocimiento de la embarazada del segundo y tercer trimestre sobre la influencia de determinados factores sobre el bebé



Al analizar los mismos ítems en embarazadas del segundo y tercer trimestre, vemos como en cierta medida ha aumentado el porcentaje de mujeres que tienen conocimientos sobre la lactancia materna:

- El 93.8% considera que la lactancia materna es la más completa y adecuada frente a la mixta o la artificial; un 93.8% reconoce que no tienen la misma composición la natural y la artificial. Un 18.8% no sabe que influye la dieta de la madre en la calidad de su leche. Y un 96.2% conoce que la leche materna protege frente a infecciones.
- Sin embargo casi la mitad de las mujeres (23.8%) considera que las madres no están suficientemente informadas antes de decidir el tipo de lactancia.
- Sólo el 63.3% reconoce que la lactancia materna es beneficiosa para bebé y madre; y el 35.4% considera que sólo es beneficiosa para el bebé. Hay que resaltar que sólo el 62% sabe que dar el pecho disminuye la posibilidad de contraer cáncer de mama y ovarios.
- El 87.5% conoce la relación psico-emocional entre bebé y madre durante el amamantamiento, pero el 12.5% afirma no saberlo.
- Un 83.5% afirma tener claro que le dará el pecho a su hijo.
- Al preguntar si considera una buena práctica darle leche artificial a los bebés, el 16.5% dice que no sabe, el 53.2% dice que no y el 24.1% dice que sí.

Conclusiones

Al analizar los datos hemos podido comprobar que existe un grupo de mujeres, en torno a un 20%, que parece ser de riesgo por los sentimientos y/o experiencias relacionados con el embarazo. Si nuestro objetivo, en cuanto a prevención se refiere, abarca la población completa, debemos mostrar preferencia por ese grupo que podríamos considerar de riesgo. Esto es así debido a que los profesionales hemos de tener en cuenta todos los aspectos señalados sobre el embarazo a la hora de ayudar a la mujer/pareja a recibir de una forma psicológica lo más sana posible, al bebé que llega.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, presentamos como conclusiones las siguientes:

- Proporcionar información real y positiva a la embarazada.
- Potenciar la figura del sanitario, en este caso matrona, como figura de apoyo para el asesoramiento de la embarazada.
- Trabajar los aspectos psicológicos desde la primera visita del primer trimestre a la matrona.
- Informar sobre los aspectos psicológicos implicados en el parto, como medida para prevenir posibles miedos.
- Asesorar sobre los cambios en la pareja durante el embarazo y la transición a la ma/paternidad.
- Aportar herramientas para neutralizar los sentimientos y experiencias negativas: estrés, ansiedad, tristeza, etc.
- Proporcionar información real y positiva a la embarazada.

- En los casos en que no haya dificultades especiales en contra, potenciar la lactancia materna y proporcionar tanto un asesoramiento como un acompañamiento adecuados para que este proceso se desarrolle de forma satisfactoria.

Referencias

- Asociación española de matronas (2006). *Los consejos de tu matrona: apréndelo todo sobre tu embarazo y primeros meses del bebé*. Present Service, s.a.: Madrid.
- Gómez de Terreros, I. (1997). *Los profesionales de la salud ante el maltrato infantil*. Editorial Comares: Granada.
- MacFarlane, A. (1998). *Psicología del nacimiento*. Ediciones Morata: Madrid.
- Verny, T. (2002). *El futuro bebé. Arte y ciencia de ser padres*. Ediciones Urano: Barcelona.
- Verny, T. (1988). *La vida secreta del niño antes de nacer*. Ediciones Urano: Barcelona.

TIC Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Visión de los adolescentes sobre la violencia de género en pareja de jóvenes. ¿Un factor negativo las redes sociales?

M^a del Valle Cecilia Montilla Coronado, María Pazos Gómez, Cristina Romero Oliva y Ariadna Martín Montilla
Universidad de Huelva (España)

En la actualidad, es desgraciadamente frecuente leer e investigar sobre la violencia de género. Son bastantes los aspectos que se conocen de este problema en la edad adulta, sin embargo, esta línea de investigación es todavía muy incipiente en la adolescencia (Fernández-Fuentes, Fuentes, Pulido, 2006).

La violencia de género no tiene por qué comenzar después del matrimonio, de hecho, de forma extendida y cada vez más, ésta se da en el noviazgo o al comienzo de la convivencia (Gorrotxategi y de Haro, 1999). Como ya recogíamos en otro trabajo anterior (Hernando, García y Montilla, 2010) encontramos que diversas formas de control exagerado, que han sido pormenorizadamente enumeradas (Ferreira, 1992), comienzan a aparecer de forma temprana y, poco a poco, este tipo de conductas abusivas se van haciendo cada vez más frecuentes y extremas.

Las primeras relaciones amorosas conformarán las posteriores ideas y concepciones acerca de la vida en pareja y la forma de comportarnos en la intimidad. Por ello resulta tan necesario, según González-Ortega, Echeburúa y de Corral (2008) que este primer acercamiento se desarrolle de la forma más sana y respetuosa posible, de forma que los individuos adultos se relacionen entre ellos con respeto y dignidad. Estos autores afirman que las parejas más jóvenes, a pesar de ser menos graves los incidentes y agresiones entre ellos, presentan un maltrato objetivamente más peligroso, ya que experimentan un mayor impacto psicológico y mayor riesgo en su integridad que las víctimas de más edad. Sin embargo, es mucho mayor el número de agresiones o incidentes graves que las denuncias recogidas (Cáceres y Cáceres, 2006).

La violencia durante el noviazgo (*datingviolence*) es definida como todo ataque intencional de tipo sexual, físico o psíquico, de un miembro de la pareja contra el otro en una relación íntima, integrada por jóvenes o adolescentes (HealthCanada, 1995).

Una de las dificultades encontradas para determinar el alcance de la situación y los factores que la mantiene es que las jóvenes suelen ser bastante pudorosas, respecto a las circunstancias y los problemas que afectan a su vida íntima. Además consideran que son autosuficientes en ese tema lo que les lleva a rechazar la experiencia de las personas mayores (de sus madres, principalmente). Opinan que no están suficientemente actualizadas para conocer la realidad de sus relaciones y por tanto no las consideran capacitadas para entenderlas. Incluso cuando comienza a establecerse en ellas las dudas y a vivir violencia por parte de su pareja prefieren guardar silencio y obrar por su cuenta. (Cantera, Estébanez y Vázquez, 2009).

Esa inmunidad de que creen disponer las jóvenes la hace más vulnerables aun a situaciones de violencia. Los datos acerca de creencia erróneas sobre ello lo resaltan las autoras arriba citadas. En concreto un 80% de chicas y un 75% de chicos no relacionan la falta de amor con el maltrato. Piensan que se puede agredir y hacer daño a alguien que se quiere.

Un 73.6 de chicos y un 78.1% de chicas consideran falsa la afirmación de que los casos de maltrato suelen aparecer ya desde el principio, de novios. Es muy concluyente el dato de que sólo puede hablarse de maltrato a la mujer cuando el hombre le pega, informado por un 77.4% de chicos y 86.4 de chicas, según el Informe del IAM (Instituto Andaluz de la Mujer) de 2011.

El maltrato, lo asocian a agresiones físicas graves, aquellas que llevan a una mujer al hospital o la matan y no perciben maltrato en la violencia psicológica. Consideran los celos como una muestra normal de amor que va a estar presente en todas las relaciones. No detectan conductas de control como indicadoras de violencia, de forma contraria a lo encontrado en investigaciones anteriores.

La escalada en la violencia de género suele presentarse inicialmente con comportamientos tales como control y exigencia, aunque de forma sutil: personas con quienes relacionarse o no por la mala influencia, ropa más favorecedora que enmascara los gustos de quien la decide y no es quien la lleva...Con el tiempo, este comportamiento no saludable puede convertirse en violencia. Las situaciones de maltrato vividas por un mayor número de adolescentes con frecuencia son las de control abusivo y aislamiento (Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, M.I., 2011).

Es absolutamente impresionante que los y las adolescentes tengan tan asumida la presencia de comportamientos violentos en las parejas e incluso piensen que no sólo son compatibles, sino que pueden ser una prueba de amor, casi un 70% de los chicos y un 75% de las chicas, según el estudio del IAM antes citado.

Los datos nos confirman, que la violencia entre parejas de jóvenes es un hecho contrastado y necesitado de actuación. Cantera, Estébanez y Vázquez (2009) encuentran que un 33% de las mujeres atendidas por violencia tiene menos de 25 años y en investigaciones con estudiantes se descubre que un 10-11% de jóvenes se ha visto implicado en una relación violenta y un 60% de jóvenes encuestados declaran conocer parejas de novios adolescentes víctimas de violencia de género. Este estudio arroja que los motivos de conflicto más frecuentes son los celos, las diferencias en formas de pensar y los intentos de control.

Los chicos y chicas de edades entre 16 y 20 años, reconocen que el 90% han agredido verbalmente alguna vez a su pareja, el 40% lo ha hecho físicamente y el 4.6% de chicos y el 2% de chicas lo ha hecho de manera severa, Muñoz Rivas, Graña, O'Leary y González (2007).

Estos datos confirman que la violencia no suele surgir de forma espontánea durante el matrimonio o en la vida de pareja; con frecuencia se inicia durante el noviazgo en jóvenes y adolescentes (Serran y Firestone, 2004).

Por otro lado, hoy en día, son muchos los jóvenes que pueden llegar a realizar comportamientos violentos o abusivos con sus respectivas parejas amparados en los ofrecimientos de los recursos tecnológicos. El medio tecnológico es el más usado por esta población con la intención de encontrar aceptación, sentirse integrados y mantener contacto con su grupo de iguales, etc.

Según Morduchowicz y otros (2010) la curiosidad inicial junto al ánimo recibido de amistades sobre la posibilidad de mantener un contacto continuo y el descubrimiento posterior del fin de posibilidades que se descubren, han sido los principales motivos para conectarse y formar parte de una red social. La ventaja de dichas redes como medio de comunicación sencillo, gratuito e inmediato, ha supuesto un cambio en los hábitos de comportamiento (Urueña, 2011). Sobre todo desde el boom de dispositivos móviles como los smartphones, que permiten estar todo el tiempo conectados y saber en cada segundo qué dice, hace o piensa todos aquellos con los que compartimos la red.

Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, M.I. (2011) encuentran que el 3.25% de los chicos reconoce que ha enviado mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que la insultaba, amenazaba, ofendía o asustaba, frente al 6.55% de chicas que reconoce haberlos recibido. Según los dos tipos de maltrato recogidos por estas autoras: *abuso múltiple* y *abuso emocional*, el primero de ellos incluye difusión por internet o móvil de insultos o imágenes sin permiso, recepción de mensajes amenazantes por internet o móvil. Es interesante conocer que las adolescentes que han sido víctimas de maltrato en una relación anterior y en la actualidad muestran formas de maltrato más graves que las que solo tienen una relación. Entre dichas formas, además de las agresiones físicas, de las coacciones y la presión para situaciones sexuales en las que no quieren participar, se halla el maltrato a través de nuevas tecnologías: mensajes intimidatorios, difusión de fotos suyas sin su permiso...

Objetivos

- 1.- Conocer de las ideas y actitudes que el grupo de adolescentes tiene con respecto a la violencia dentro de la relación de pareja.
- 2.- Determinar las similitudes y diferencias en las creencias y opiniones de los adolescentes acerca de las relaciones de pareja.
- 3.- Establecer si existen o no sexismo en las consideraciones de la muestra.
- 4.- Evaluar las conductas de los sujetos implicados ante el uso de las redes sociales en las relaciones de pareja.
- 5.- Detectar posibles casos de violencia en la pareja que se dé entre los participantes tanto a nivel directo como a través de las redes sociales.
- 6.- Concienciar y sensibilizar a los jóvenes respecto a la prevención de la violencia de pareja y a la correcta utilización de las redes sociales en ella.

Método

Se ha procedido a analizar los datos desde una doble metodología. Por un lado para extraer datos cuantitativos de los cuestionarios administrados se ha aplicado el paquete estadístico SPSS en su versión 19.0. Por otro lado, se han analizado las producciones escritas y abiertas de los participantes además de recoger todo el desarrollo del taller. En este último punto se han estudiado tanto las aportaciones hechas por los adolescentes como el ambiente de clase-taller, las reacciones más destacables en el material usado así como las explicaciones o creencias que los jóvenes

mostraban de los puntos tratados. La metodología ha constado de tres fases: categorización de datos, reducción y agrupación de datos y extracción de conclusiones.

Participantes

Nuestro estudio se ha llevado con un total de 477 adolescentes en una primera fase y 511 en la segunda. Son estudiantes, específicamente de Huelva y Granada, de edades comprendidas entre los 16 y 18 años. Los estudios que se encuentran realizando han sido 4º de ESO y 1º de bachillerato ya que dichas edades nos permitían obtener información acerca de las relaciones de pareja con cierta experiencia, concretamente 9 grupos de 4º de ESO, con una media de 20 alumnos y alumnas y 13 grupos de 1º de bachillerato, con una media de 25 estudiantes.

Instrumentos

Cuestionarios:

El primer cuestionario constaba de 70 ítems. Los instrumentos que se utilizaron para la elaboración del cuestionario son los siguientes:

1.-*Inventory of Beliefs about Wife Beating (longversion)* de Saunders, Lynch, Grayson y Linz (1987). Es un cuestionario que está formado por 30 ítems en escala tipo Likert de cinco niveles (desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”).

2.-*Escala de Tácticas de Dominancia y Tácticas Celosas (Dominating and Jealous Tactics Scale)*; Kasian y Painter, 1992). Es una escala de 22 ítems, 11 de los cuales fueron seleccionados por Kasian y Painter (1992) del Inventario del Maltrato Psicológico de Mujeres (*Psychological Maltreatment of Women Inventory*) de Tolman (1989, 1999), con el objetivo de valorar las diferentes formas de agresión emocional en las relaciones íntimas de jóvenes universitarios. Se obtienen dos medidas, la que procede de la persona que emite la agresión (agresor/a) y la que resulta de la persona que recibe la agresión (víctima).

3.-*Inventario de Sexismo Ambivalente (ISA) en adolescentes* (De Lemus *et al.*, 2008) basado en la escala original *Ambivalent Sexism Inventory (ASI)* de Glick y Fiske (1996). Escala tipo likert de 20 ítems, con seis puntos de respuesta, desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo” que evalúa el sexismo hostil o tradicional y el sexismo benévolo.

4.-*Índice de Abuso en la Pareja* (Cáceres, 2002), versión española del *Index of Spouse Abuse* de Hudson y McIntosh (1981). Esta escala está compuesta por 30 ítems que se responden en una escala tipo Likert de cinco puntos: 1 (*nunca*), 2 (*raramente*), 3 (*ocasionalmente*), 4 (*con frecuencia*) y 5 (*casi siempre*), la cual permite evaluar la frecuencia de la violencia física psicológica ejercida por la pareja.

El segundo cuestionario se aplicó para conocer los factores que se relacionan con el uso y abuso de las redes sociales dentro de las relaciones de pareja. En una primera parte se recogían datos demográficos relativos a edad, género, curso y centro y en la segunda se medía la frecuencia que los participantes habían experimentado, de forma activa o pasiva, situaciones relacionadas con la violencia de la intimidad y el chantaje de la pareja, entre otras situaciones, todas ellas a través de las redes sociales. Para ello, se diseñó una escala tipo Likert de 4 puntos: 1 (*nunca*), 2 (*algunas veces*), 3 (*muy frecuentemente*) y 4 (*es una práctica habitual*) con 10 situaciones, referidas a 4 categorías:

- Conductas de humillación en la red: ítems 1 y 2
- Conductas de usurpación de personalidad: 3 y 7
- Conductas de violación de la intimidad: 4, 5 y 10
- Conductas de acoso en la red: 6, 8 y 9

En la última parte del instrumento se demandó a los participantes la descripción de todas aquellas situaciones que no se hubieran reflejado en el cuestionario.

Talleres de discusión

1) “La violencia en el noviazgo”.

Este taller se compone de dos sesiones dirigidas a identificar las posibles señales de alarma dentro de una relación de pareja y a sensibilizar al alumnado sobre este tipo de conductas a través de las siguientes actividades: análisis de dos supuestos prácticos, elaboración de una escala de la violencia, estudio del ciclo de la violencia, visionado de un vídeo y discusión acerca de experiencias vividas por los propios participantes. Se aprovechó un programa de máxima audiencia para los jóvenes como es Gran Hermano en el que se había dado, circunstancialmente, un caso muy claro, palpable y conocido por todos y todas que representaba a la perfección ciertas notas definitorias de la violencia de género en una pareja participante. La tarea consistía en situar las conductas que en el vídeo aparecían dentro de cada una de las fases del ciclo de la violencia y reflexionar sobre dicha situación.

Por último, se expusieron las casuísticas más relevantes y se plantearon una serie de cuestiones para favorecer la discusión del grupo. Con el propósito de reflexionar, el guión de preguntas utilizado giraba en torno a 3 cuestiones:

- las actuaciones de las personas implicadas o cercanas a la pareja
 - los motivos de tales actuaciones
 - tipo de intervención a realizar
- 2) “La violencia en el noviazgo y las redes sociales”.

Está formado por dos sesiones de trabajo en las que se combinan actividades para la reflexión individual y grupal: identificación de señales que indican violencia en la pareja, características de la violencia de género, justificaciones que fomentan el mantenimiento de la violencia, recordatorio sobre el ciclo de la violencia, estudio de la conducta de control en las redes sociales a través de ejemplos y visionado de un vídeo muy actual sobre la ruptura de pareja a causa de la mala utilización del WhatsApp, denominado “Doble Check”. Finalmente se realizaron descripciones de casuísticas de violencia encontradas entre los propios participantes.

Procedimiento

La investigación se ha desarrollado en institutos de Huelva capital y Granada capital. Han sido un total de 6 centros elegidos por muestreo aleatorio simple. Tras anteriores trabajos de investigación en Huelva capital sobre esta temática, dirigidos a población universitaria y talleres de sensibilización desarrollados con estudiantes de secundaria, a comienzos de este curso 2012-13 se decidió comenzar a investigar con adolescentes las relaciones de pareja para intervenir en prevención y formar a los sujetos, si así de detectaba como necesidad. Para ello, y tras contactar e informar a los responsables de los mismos, se realizaron tres sesiones de trabajo con cada grupo de estudiantes (un total de 66 sesiones, 3 con cada grupo); la primera consistió en la administración del primer instrumento que se ha descrito anteriormente y recogida de casos relativos a la temática que fueran conocidos por los participantes tanto a nivel cercano como lejano, directo o indirecto. En la segunda y tercera se llevaron a cabo los talleres como método cualitativo de recogida de información así como técnica de formación y sensibilización.

Como resultado de esta primera fase se detectó la necesidad de conocer más y prevenir de modo inmediato en una nueva modalidad de violencia encontrada como conclusión del trabajo desarrollado. No pocos estudiantes informaron del uso de las redes sociales como forma de coacción y control hacia la pareja. Fue así como surgió la segunda fase de esta investigación.

Durante el segundo trimestre de este curso se ha vuelto a trabajar con los mismos estudiantes, aunque se ha ampliado la muestra por petición de un centro cercano a los que se venían investigando, ya que por conocimiento de la labor, el Consejo Escolar del centro, solicitó nuestra intervención. Se incorporó un grupo más de 4º de ESO y otro de 1º de bachillerato. Se ha procedido de una forma paralela a la anterior ya que se volvió a administrar un cuestionario, elaborado para obtener información acerca de uso y abuso de las redes sociales como posible forma de violencia en las relaciones de pareja de jóvenes, volviendo a dejarse una última parte abierta para la descripción de casos concretos que conocieran. A partir de ahí se volvieron a realizar dos sesiones de talleres con cada grupo en las que se recordaron algunos aspectos anteriormente tratados y se avanzó en la profundización de las situaciones de violencia en redes.

En esta segunda fase se ha intervenido en un total de 72 sesiones con el alumnado (3 con cada grupo, en un total de 23).

Resultados de la primera fase

Respecto al cuestionario inicial los resultados más significativos los describimos a continuación: el 44.1% eran chicos y el 55.9% chicas. De estos el 98.2% sólo estudiaba y el resto combinaba estudio y trabajo. La edad media es de 16.2 años prevaleciendo la edad de 16 años con un 58.2% y la de 17 años con un 25.5%.

El 93.7% de los encuestados se declara heterosexual, el 0.8 homosexual y el 2.5% bisexual.

En cuanto a la nacionalidad, el 94.9% era española seguida de la argentina con un 4% y la rumana con un 1.5%. Participaron estudiantes de otras nacionalidades pero de prevalencia escasa.

De los que reconocían tener pareja en el momento de la investigación, el 69.5% eran chicas y el 30.5% chicos, teniendo parecida distribución aquellos que decían no tener pareja.

La media de edad en que la muestra reconoce haber tenido la primera pareja, es de 14 años para los hombres y 13.7 en las mujeres.

Las chicas, que tienen pareja en la actualidad y las que no, obtienen una media parecida en cuanto al tiempo saliendo con la pareja: 12 meses mientras que en los chicos sí existe una diferencia de esa media ya que los que sí tienen pareja reconocen una media de 10 meses y los que no tienen actualmente, obtienen una media de 18 meses.

Algo más de la mitad, un 56.2% considera su pareja estable así como que el futuro de su relación será la continuidad, un 51.8%.

La mayoría de los estudiantes se muestran muy de acuerdo en que la Administración Pública debería hacer más para proteger a las mujeres maltratadas, un 55.2%; que éstas se deberían separar de sus maridos si viven esas circunstancias, un 62.2% y que se debe detener a quien lo haga, un 49.9%. Ante la pregunta de cuánto tiempo debe ir a la cárcel el “no sé” obtiene mayor porcentaje de respuesta, 32.2% y el 26% dice que *toda la vida*.

A continuación se presentan las relaciones entre los distintos tipos de sexismo y el sexo y edad de los sujetos. Respecto a los resultados encontrados en función del sexo, revelaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en relación al sexismo benévolo ($T(468)=10,019$, $p=.000$). Concretamente, los chicos ($M=3,54$ $DT=7,028$) presentaron un mayor índice de sexismo benévolo que las chicas ($M=2,62$ $DT=0,919$). Por otra parte, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión sexismo hostil en chicos y chicas.

En cuanto a las diferencias en relación a la edad, se encontraron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la edad y todos los subtipos de sexismo: benévolo ($r(467)=0,130$, $p<.01$) hostil ($r(471)=.095$, $p<0,05$) y total ($r(467)=.121$, $p<0,01$). Los resultados indicaron que a mayor edad de los sujetos, mayor era el índice de sexismo tanto benévolo como hostil remitido.

Asimismo, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el número de parejas anteriores y las dimensiones sexismo benévolo ($F(4)=10,186$, $p=.000$) y hostil ($F(4)=4,755$, $p<.001$), incrementándose la media de ambas dimensiones del sexismo conforme se incrementaba el número de parejas anteriores (Sexismo Benévolo: 1-2 parejas ($M=2,94$ $DT=.983$) más de 10 parejas ($M=3,83$ $DT=1,270$); Sexismo Hostil (1-2 parejas ($M=3,57$ $DT=.966$) más de 10 parejas ($M=3,77$ $DT=.559$)).

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en la dimensión tácticas dominantes en la escala de Agresión ($T(673)=2,239$, $p=.026$), obteniendo los chicos medias ($M=1,39$, $DT=.693$) superiores a las chicas ($M=1,30$, $DT=.348$) en este aspecto.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación al abuso tanto físico y no físico sufrido por la pareja en función de estar o no en una relación de pareja en la actualidad. Los resultados indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas tanto para la dimensión abuso físico ($T(437)=-2,408$, $p=0,016$) como para la dimensión total ($T(437)=-2,115$, $p=.035$), obteniendo las personas que no están saliendo con alguien actualmente una mayor media (Abuso físico ($M=1,21$ $DT=.614$); Abuso Total ($M=31,39$ $DT=.985$)) que aquellas que se encuentran en ese momento manteniendo una relación (Abuso Físico ($M=1,11$ $DT=.327$) Abuso Total ($M=29,54$ $DT=8,115$)).

Un dato curioso se obtiene respecto a la edad de comienzo de las relaciones de pareja. Se hallan correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre la dimensión abuso físico y el número de novios/as tenido ($r(335)=-.122$, $p<.05$). Parece ser, que a mayor edad y tiempo en la relación de pareja, mayor índice de abuso físico sufrido, así mismo, cuanto menor es la edad con la que se ha comenzado a tener relaciones de pareja, mayor es el índice de abuso físico sufrido remitido.

Por último, respecto a la relación entre el abuso en la pareja sufrido y la variable futuro de la relación, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones de abuso en la pareja (físico, no físico y total) tanto en chicos (A. Físico $F(3)=4,737$, $p=.003$; A. No físico $F(3)=5,904$, $p=.001$) como en chicas (Físico $F(3)=18,320$, $p=.000$; No físico $F(3)=9,991$, $p=.000$). Concretamente, los chicos que remitían haber sufrido mayores abusos en las relaciones de pareja, indicaban que ellos serían los que romperían la relación (A. Físico $M=1,55$; $DT=.797$; A. No físico $M=1,62$ $DT=.825$), con una media superior al resto de opciones. En contraposición, las chicas que remitían haber sufrido abusos tanto físicos como no físicos en sus relaciones de pareja, indicaban que serían sus parejas las que romperían la relación (A. Físico $M=1,44$; $DT=.622$; A. No físico $M=1,54$ $DT=.837$), obteniendo una media superior al resto de opciones.

Respecto a los talleres, a la hora de analizar la situación de violencia que aparecía en el vídeo, la mayoría de los estudiantes se mostraron exaltados ante el hecho de opinar sobre las circunstancias de una pareja que participaba en un programa de televisión muy conocido por ellos. Durante la realización de esta actividad, la mayoría de los participantes logró identificar correctamente cada una de las fases del ciclo de la violencia que se daban en el vídeo. Nos encontramos con opiniones encaminadas a justificar la conducta de los personajes protagonistas que aparecían en el vídeo, independientemente de si la persona que opinaba era un chico o una chica.

Es importante destacar que dos tipos de conductas implicadas en la violencia, que tuvieron alta incidencia, los celos y el control de las relaciones, se enfocaron hacia el tema de las redes sociales. Así, muchos chicos y chicas veían adecuado el intercambio de contraseñas dentro de la pareja aunque en la mayoría de los casos no lo identificaban como una actuación de control sino más bien como una señal de confianza dentro de la pareja. Algunos participantes comentaron que no veían bien que su pareja agregara a las redes sociales a otros chicos/as ante el temor de perder a la pareja o de sufrir una infidelidad.

En lo que respecta a los celos, con frecuencia los adolescentes pensaban que en su justa medida los celos eran una señal del amor y aprecio que un miembro de la pareja podía sentir por la otra persona.

Tras el estudio de las temáticas y casuísticas presentadas en las distintas sesiones del taller, llegamos a la conclusión de que la violencia de género en parejas de adolescentes, es una realidad desgraciadamente estable, poco conocida o mejor dicho reconocida aún por esta población. Además, hemos detectado que uno de los puntos clave a la hora intervenir con esta población se sitúa en las redes sociales como medio de contacto entre ellos y como mecanismo de control dentro de las relaciones de pareja.

Resultados de la segunda fase

Respecto al cuestionario, de los 511 participantes el 47.9% son chicos y el 52.1% chicas. Cursan bachillerato el 63.7% mientras que el resto, estudiantes de 4º de ESO componen el 36.3%.

Hay que comenzar diciendo que los resultados arrojan una absoluta mayoría de sujetos que informan de que “nunca” han vivo o sufrió las situaciones que se recogen en el cuestionario, en torno a un 98% de respuesta, insistimos tanto en la forma activa como pasiva. No obstante vamos a entresacar los resultados que nos ofrecen algunas evidencias de ocurrencia de variadas circunstancias de acoso, violación de intimidad, control de la pareja, humillación en la red y usurpación de personalidad.

Concretamente: “dar de alta la dirección de correo electrónico en determinado sitios para que luego tu pareja o expareja sea víctima del acoso, de contactos con desconocidos...” lo ha hecho alguna vez un 1.4 % y lo ha recibido un 2.5%.

“Usurpar su clave de correo electrónico para, además de cambiarla de forma que su legítimo propietario no lo pueda consultar, leer los mensajes que a su buzón le llegan violando su intimidad”, lo ha hecho alguna vez un 5.5 % y lo ha recibido un 9%.

Preguntados sobre si han hecho circular rumores en los cuales a la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal para propiciar represalias o acoso, las respuestas obtenidas son: algunas veces lo he hecho un 9.8%, muy frecuentemente lo he hecho un 1.6%; algunas veces lo he recibido un 11’8% y muy frecuentemente lo he recibido un 3%.

En cuanto a la situación de “enviar mensajes amenazantes por e-mail, sms o WhatsApp... algunas veces lo he hecho responde un 5%, muy frecuentemente lo he hecho un 1%; algunas veces lo he recibido un 9.4% y muy frecuentemente lo he recibido un 1.2%.

Por último, “proponer el intercambio de contraseñas entre la pareja de forma voluntaria” tiene la siguiente distribución de frecuencias:

| | NUNCA | ALGUNAS VECES | MUY FRECUENTEMENTE | PRÁCTICA HABITUAL |
|--------------|-------|---------------|--------------------|-------------------|
| Forma activa | 83.4% | 12.5% | 1.4% | 2.8% |
| Forma pasiva | 80.2% | 14.3% | 2.9% | 2.6% |

Destacan los estudiantes de más edad en varios resultados. Por ejemplo los sujetos de 18 años o más, reconocen, de forma activa, en un 21.9% como práctica habitual “colgar en internet una imagen comprometida, datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la pareja o ex pareja y darlo a conocer en su entorno de relaciones”. Asimismo en un 17.9% reconocen practicar de forma activa “muy frecuentemente” la humillación: “dar de alta, con foto incluida, a la víctima en una web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente... y cargarle de puntos o votos para que aparezca en los primeros lugares” o un 27.7% que “algunas veces” han creado un perfil falso en nombre de la víctima.

Un 13.9 % de estudiantes mayores de 18 años reconocen, como práctica habitual, haberse grabado teniendo relaciones sexuales y lo han colgado en la red, con una prevalencia similar responden que, como práctica habitual, usurpan la clave de correo, la cambian y leen los mensajes violando la intimidad.

Igualmente destaca esta franja de edad en las situaciones de violencia pasiva y un 24.4% de estos jóvenes, los mayores de la muestra, han recibido como violación de la intimidad y siendo práctica habitual, el hecho de haberseles grabado teniendo relaciones sexuales y colgarlo en la red.

Si tomamos en cuenta la ciudad de referencia, los estudiantes onubenses superan a los granadinos en la mayoría de los ítems, aunque no olvidemos que en ambas poblaciones, al igual que en toda la muestra, destaca la respuesta nunca por encima de las otras, por mayoría absoluta.

En cuanto al sexo y la modalidad *activa*, los hombres, superan a las mujeres en la frecuencia de respuestas *algunas veces* con 7.3% frente al 2.3% en la situación 2 referida a dar de alta en la web, con foto incluida, a la persona en cuestión para victimizarla con consideraciones negativas.

También en la modalidad *pasiva*, los chicos obtienen un mayor porcentaje de respuesta en *algunas veces* respecto al ítem referido a que la otra persona se ha hecho con datos personales y los ha publicado sin permiso, un 3.8%.

Respecto a los talleres, se obtuvieron importantes evidencias y bastantes casos de uso y abuso de las redes sociales: acoso a través de las redes sociales y WhatsApp; amenazas con revelación de datos, vídeos o fotografías; control de las amistades en las redes sociales; darse de baja en las redes sociales; obligar a una persona a realizar el envío de fotografías o vídeos; y usurpar la contraseña de la red social de pareja.

En lo que respecta al control a través de las redes sociales la mayoría manifiesta que el intercambio de contraseñas dentro de la pareja es una situación muy común y reconocida por ellos. Muchos consideran que si tienen confianza con la pareja no ven un motivo por el cual no dársela, y otros piensan que si no la quiere compartir es porque ocultan algo.

Inicialmente la mayoría de los chicos y chicas identifican los celos como algo negativo dentro de la pareja, pero al indagar más sobre este asunto muchos de ellos y ellas creen que “sentir algo de celos” es bueno para pareja porque significa que la persona que los siente realmente está enamorada y se preocupa por la otra. Según estos estudiantes los celos son una reacción normal, que no se puede controlar y que no tiene que ver con la confianza en la pareja asegurando que se puede confiar en su pareja y aún así seguir sintiendo celos.

Este motivo junto al control de lo que hace la pareja y con quien se relaciona es la causa y justificación para el abuso de las redes sociales y sobre todo de la violación de la intimidad. Concretamente así se explicaba la ruptura de parejas por interpretaciones de los mensajes de WhatsApp, describiéndose casos en los que, en ausencia de la pareja, ha visto la mensajería de la aplicación y tras comprobar, ciertas conversaciones, han terminado la relación.

Discusión y conclusiones

Las chicas son más precoces en la primera relación de pareja que los chicos.

Los planteamientos de los jóvenes respecto a las medidas que se deben adoptar en el maltrato en la pareja son muy radicales tanto en la decisión de separación como en la medida de ir a la cárcel, durante mucho tiempo, el maltratador.

Nuestros datos son absolutamente concordantes con lo encontrados por Cantera, Estébanez y Vázquez (2009) en cuanto a la falta de asociación entre el control ejercido por la pareja y los comienzos de actuaciones violentas, que el maltrato puede convivir e incluso explicar el interés del otro y el amor.

Junta a Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, M.I. (2011) encontramos que los jóvenes andaluces confunden las señales de confianza en la pareja con actuaciones iniciales que conllevan control y aislamiento en algunos casos.

Asimismo consideran que el maltrato o violencia en la pareja no es un hecho aplicable a pareja jóvenes (Informe del IAM) aunque al analizar comportamientos concretos y cercanos a ellos sí lo asocian descubriendo aspectos que habían interpretado de otra forma en su visión particular.

Son los chicos y los de mayor edad los que manifiestan mayores conductas de violencia sea del tipo que sea. El índice de sexismo tanto benévolo como hostil remitido es mayor.

Otra conclusión interesante y muy alarmantes que a mayor edad y tiempo en la relación de pareja, mayor índice de abuso físico sufrido, así mismo, cuanto menor es la edad con la que se ha comenzado a tener relaciones de pareja, mayor es el índice de abuso físico sufrido remitido.

Una mayoría de estos adolescentes pensaban que, en su justa medida, los celos eran una señal del amor y aprecio que un miembro de la pareja podía sentir por la otra persona.

Hay que decir que mayoritariamente los adolescentes de este estudio no practican ni reciben acoso, humillación, usurpación de personalidad ni invasión de la intimidad de un modo generalizado en sus relaciones de pareja, no obstante, un número importante de jóvenes, de rango mayor de edad (18 años), practica habitualmente la subida a la red de escenas íntimas y se puede afirmar que las redes sociales son una nueva modalidad de violencia de pareja ya que es muy frecuente colgar en internet una imagen comprometida, datos delicados, algo que puede perjudicar o avergonzar a la pareja o ex pareja y darlo a conocer en su entorno de relaciones.

Por tanto se detecta una preocupante utilización indiscriminada de las redes sociales en su forma más general y con unos patrones muy definidos y repetidos en las relaciones de pareja, constituyéndose este medio en una fuente de violencia de género en parejas, sobre todo en momentos de crisis o de finalización de la relación.

Como conclusión fundamental obtenemos una absoluta y rotunda necesidad de actuar preventivamente, educar y sensibilizar desde todos los ámbitos y de forma conjunta a edades tempranas y con el uso de modelos y escenas cercanas a los jóvenes así como una educación y observación del uso de las redes sociales en cualquier terreno y específicamente en el de las relaciones de pareja.

Referencias

- Amurrio, M. y otros (2008). Informe. *Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- Cáceres, A y Cáceres, J (2006). Violencia en relaciones íntimas en dos etapas evolutivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 6, 2, 271-284.
- Cantera, I, Estébanez, I y Vázquez, N (2009). Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo. Deusto: Gobierno vasco
- De la Peña, E.M., Ramos. E., Luzón, J.M., Recio. P. (2011). *Andalucía detecta. Sexismo y violencia de género en la juventud*. IAM. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, M.I. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Fernández-Fuentes, A., Fuentes, A., Pulido, R. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI)-Versión española. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 6, 2, 339-358.
- García, J. A. y Moreno, I. (2006). *Guía multimedia. Pantallas sanas*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- González, R y Santana, J.D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13, 1, 127-131.
- González-Ortega, I., Echeburua, E., y De Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Revista internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 207- 225.
- Gorrotxategi, M. y de Haro, I.M. (1999). *Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de Género. Educación Secundaria*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- HealthCanada, (1995). Dating violence. National Clearinghouse on Family Violence. En Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 26 (3), 325-340.
- Hernando, A. García, A.D. y Montilla, C (2012). Exploración de conductas de jóvenes universitarios ante la violencia en las relaciones de pareja. *Revista Complutense de Educación*. 23, 2, 427-441.
- Instituto asturiano de la Mujer (2006). *La diferencia cultural y el género*. Oviedo: Consejería de la Presidencia. Instituto asturiano de la Mujer.
- Morduchowicz y otros (2010). *Los adolescentes y las redes sociales*. Madrid: MEC.
- Muñoz-Rivas, M., Graña, J.L., O'leary, K.D. y González, M.P. (2007). Aggression in Adolescent Dating Relationships: Prevalence, Justification, and Health Consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304.
- Ortega, R. Ortega, F.J. y Sánchez, V (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8, 1, 63-72.
- Serran, G. y Firestone, P. (2004). Intimate partner homicida: a review of the male proprietariness and the self-defense theories. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 1-15.
- Urueña, A (coord.) (2011). *Las redes sociales en Internet*. Madrid: Observatorio nacional de las telecomunicaciones y de la SI.
- Vilchez, L.F. y otros (2010). *Redes sociales de internet y adolescentes. La dimensión social*. UCM. Facultad de Educación y Formación del profesorado.

Ciberbullying en las aulas: incidencia, signos de alerta y propuestas didácticas

Antonio López Castedo, Margarita Pino Juste, José Domínguez Alonso y
Enrique Álvarez Roales
Universidad de Vigo (España)

La educación, universo humano y social desde el que deben afrontarse los grandes retos de la humanidad, caracterizada por la progresiva globalización económica y el incesante avance tecnológico, no se salva de la nociva e internacional moda del ciberbullying. Sin embargo, que tanta tecnología e información sea ahora accesible es una razón para instruirnos en el rigor de su enseñanza-aprendizaje, no para desdeñarlo como innecesario. En el momento presente, los centros educativos no son una excepción al considerar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) “la puerta de acceso a la sociedad del conocimiento” (Facundo, 2002: 10), atisbando la posibilidad de convertirse en “cibercolegios”.

Las TIC (especialmente la tecnología móvil e internet) representan en los centros educativos una problemática de actualidad que ha producido nuevas demandas educativas. Su afrontamiento será posible si, somos capaces de crear entornos educativos seguros que comprendan el ciberbullying y vislumbren los procedimientos psicoeducativos para afrontarlo, dispongan de una legislación y una codificación ética específica para la ordenación del ciberespacio (López, 2006), y sobre todo, tengan la libertad y a la vez protección de los peligros asociados con esta moda.

En sintonía con la concepción de *bullying*, que hace referencia a un conjunto de comportamientos agresivos, cuya intención es causar daño y son intencionales, repetitivos o frecuentes en el tiempo contra una víctima (Olweus, 1993), se encuentra el concepto de *ciberbullying*, cuando el acoso implica la utilización de las nuevas tecnologías (Tokunaga, 2010). No obstante, existen rasgos específicos que diferencian el acoso tradicional del digital (cuadro 1), entendiéndose por ciberbullying “el uso de la información y comunicación a través de la tecnología que un individuo o un grupo utiliza deliberadamente y de manera repetida para el acoso o amenaza hacia otro individuo o grupo mediante el envío o publicación de texto cruel y/o gráficas a través de los medios tecnológicos” (Mason, 2008: 323).

Cuadro 1. Rasgos específicos del Bullying y del Ciberbullying

| RASGOS | BULLYING | CIBERBULLYING |
|--|---|---|
| Amplitud potencial de la audiencia | Acapara la atención de grupos pequeños | Acapara la atención de grupos más amplios (se hace público) |
| Refugio | Su hogar (protección parcial) | No hay ningún lugar (omnipresente: desprotección total) |
| Visibilidad/Invisibilidad | Se realiza cara a cara (violencia descubierta) | Proporciona anonimato (violencia camuflada) |
| Forma de acoso | Directo | Indirecto |
| Recursos | Ninguno | Dominio y uso de las TICs |
| Conocimiento/Desconocimiento del agresor | Su conocimiento rebaja el sentimiento de impotencia | Su desconocimiento magnifica el sentimiento de impotencia |
| Amparo/Desamparo legal | Mayor amparo legal en estas situaciones | Mayor desamparo legal en estas formas de acoso |
| Persistencia | Perecedero | Imperecedero (se almacena en sistema electrónicos y no se pierde) |
| Aspecto | Influenciado por el tamaño y la fuerza física | La fuerza física o el tamaño no afecta (anonimato) |

Fuente: Elaboración propia (Li, 2008; Slonje y Smith, 2008)

Continuando con la complementariedad de ambos conceptos –bullying y ciberbullying–, su relación se halla presente en un mismo contexto socioescolar de forma simultánea en tres niveles: cuando las TIC aparecen como factor desencadenante en el origen de las situaciones violentas, cuando actúan como reforzador de un bullying ya emprendido, y finalmente, cuando después de un tiempo de recibir este tipo de acoso el agresor decide completar su hostigamiento a través de las nuevas tecnologías.

No obstante, el ciberbullying atiende a otras causas, se manifiesta de maneras distintas y sus estrategias de afrontamiento y consecuencias también son diferentes, y además difiere en sus señales de alerta (cuadro 2).

Cuadro 2. Señales de alerta del ciberbullying

| (CIBER) VÍCTIMAS | (CIBER) ACOSADORES |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Dejar de utilizar el ordenador de forma inesperada. - Mostrar nerviosismo cuando aparece un mensaje instantáneo. - Evidenciar rechazo a salir a la calle o acudir al colegio. - Manifestar enfado, depresión o frustración después de utilizar el ordenador o teléfono móvil. - Eludir conversaciones sobre el uso del ordenador o del móvil. - Presentar timidez inusual con amigos o familiares. | <ul style="list-style-type: none"> - Cambiar rápidamente de pantalla, cerrar los programas o cortar las llamadas cuando oyen pasos o sienten la presencia de alguien. - Utilizar el ordenador o el móvil hasta altas horas de la madrugada. - Enfurecerse si no puede utilizar el móvil o el ordenador. - Reírse de forma exagerada y continua cuando está con el ordenador o móvil. - Eludir conversaciones en torno a qué hace con el móvil o el ordenador. - Utilizar múltiples cuentas de correo electrónico con nombres falsos o números de teléfono móvil aleatorios. |

Fuente: Adaptado de Hinduja y Patchin, 2007.

Junto a algunas investigaciones que se fundamentan en la idea de la coexistencia entre el bullying y el ciberbullying (Avilés, 2009; Cerezo, 2001; Slonje y Smith, 2008), se encuentran un número considerable de estudios señalando el ciberbullying como el único medio o escenario del acoso u hostigamiento entre iguales con porcentajes en una orquilla que oscila entre el 1% y el 6% para internet, y entre el 3% y el 12% a través del teléfono móvil (Noret y Rivers, 2006; Oliver y Candappa, 2003; Ybarra y Michel, 2004).

Con el único propósito de difundir y promover el buen uso de Internet y de las TIC, con especial atención a los que son más vulnerables (los niños), y teniendo en cuenta el espíritu pacífico de la mayoría de los jóvenes gallegos, no se salvan de la pernicioso y universal moda del ciberbullying, que se convierte en invisible ante el sentimiento de temor o vergüenza.

La investigación, por tanto, pretende descubrir el conocimiento que los estudiantes tienen en el campo del ciberbullying, analizando la violencia a través de Internet y las TIC protagonizada por el alumnado de ESO de la Comunidad Autónoma Gallega.

Metodología

El presente trabajo representa el primero de su tipo en la Comunidad Autónoma Gallega. Es exploratorio, no experimental, transeccional y descriptivo. Se utiliza una metodología de preponderancia cuantitativa (CUAN/cual), en la cual el método cuantitativo tiene mayor peso o prioridad en la recolección de datos, el análisis de los mismos y su interpretación (Creswell, 2009), a través de la aplicación de dos cuestionarios relacionados con la violencia a través de las TIC.

Participantes

La primera muestra (análisis cualitativo), quedó compuesta por 431 alumnos que cursan Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Ourense en el curso escolar 2012/13. Su distribución fue equilibrada [Sexo: mujer (56.4%), hombre (43.6%); Edad: 12 años (18.1%), 13 años (24.6), 14 años (21.8%), 15 años (35.5%); Estructura familiar: estructurada (72.6%), desestructurada (27.4%); Curso: 1º ESO (22.7%), 2º ESO (26.9%), 3º ESO (25.1%), 4º ESO (25.3%); Estudios: aprobar siempre (58%), algún suspenso (17.9%), repetidor (24.1%)].

La segunda muestra (análisis cuantitativo), quedó compuesta por 4.943 alumnos (N = 86.676) que cursan ESO en la Comunidad Autónoma Gallega durante el curso 2012/13, presentando una distribución muy equilibrada en cada variable [Provincia: La Coruña (24%), Lugo (17.1), Ourense (28.6), Pontevedra (30.3); Tipo de centro: público (71%), concertado (29%); Tamaño de centro: una línea (26.2%), dos líneas (31.1%), tres líneas (26.9%), cuatro o más líneas (15.8%); Sexo: mujer (51.2%), hombre (48.8%); Edad: 12 años (15.8%), 13 años (21.5%), 14 años (23.5%), 15 años (24.2%), 16 años (10.8%), 17 años (4.2%); Curso: 1º ESO (27%), 2º ESO (26.1%), 3º ESO (25.5%), 4º ESO (21.3%); Estudios: aprobado siempre (57.6%), algún suspenso (16.2%), repetidor (26.2%); Estructura familiar: estructurada (78.6%), desestructurada (21.4%)].

Instrumentos

El cuestionario CYBVIC (*Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de internet*) de Buelga, Cava y Musitu (2010). Tiene como principal objetivo medir el nivel de victimización a través del teléfono móvil y de Internet. Está compuesto por una subescala de victimización a través del móvil con un coeficiente de fiabilidad de 0.76 y una subescala de victimización a través de Internet de 0.84. Esta información se complementa con dos escalas más: una de duración y otra de intensidad. Además, se recoge también información sobre la personas/as que la

víctima cree (o sabe) que son sus acosadores, sobre el modo en que la víctima actúa ante el acoso, y sobre su percepción sobre los motivos de esta situación.

El CUVE3: ESO (*Cuestionario de violencia escolar*) de Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2012). Un instrumento que permite analizar la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por los estudiantes o el profesorado en su grupo-clase. Con carácter específico, se analizaron los ítems relativos a la violencia a través de las TIC. La fiabilidad de la prueba calculada a través del coeficiente alfa de Cronbach es muy alta ($\alpha = .94$).

Procedimiento

La recogida de los datos se llevó a cabo durante los meses de Febrero, Marzo y Abril de 2012. Los cuestionarios se aplicaron por parte de los profesores tutores a todo el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de los centros seleccionados. Previo a la aplicación se procedió a solicitar permiso a la dirección del centro, explicar los objetivos e instruir a los tutores para homogeneizar el procedimiento. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS 20.

Resultados

En una primera fase se recaban en paralelo datos cuantitativos y cualitativos sobre el cyberbullying, y en una segunda fase se analizan de manera separada para después efectuar “metainferencias” que integren las conclusiones de los datos y resultados realizados de manera independiente. Así pues, en el primer cuestionario, se integran una serie de preguntas de corte cualitativo para que los adolescentes manifiesten sus sentimientos, significados e inquietudes respecto al cyberbullying y las jerarquicen (Cuadro 3).

Cuadro 3. Inferencias cualitativas sobre el cyberbullying del alumnado ourensano

-
- El alumnado, sobre la frecuencia de comportamientos asociados al cyberbullying a través del teléfono móvil o internet, la mayoría afirma que no le ha pasado nunca (75%). No obstante, se observa que un 21% dice que le ha sucedido alguna vez y un 4% asiduamente.
 - Sobre la posible autoría de los comportamientos de acoso a través del móvil o internet, en primer lugar señalan a los compañeros del colegio, seguido de desconocidos, ex amigos o ex novios, gente ajena al centro educativo, conocidos pero no con certeza, y finalmente personas conocidas por internet.
 - Entre los motivos por los que las víctimas del cyberbullying son acosadas, indican: el azar, burlas, insultos, humillaciones, desprestigio personal y social, bromas y aislamiento.
 - Como formas de solucionar el problema del cyberbullying señalan: cortar la comunicación, dialogar, responder con amenazas o denunciar lo sucedido.
-

Elaboración propia

En segundo lugar, teniendo presente que el método cualitativo se encuentra anidado o incrustado en el cuantitativo, es evidente que éste último tiene mayor peso o primacía en nuestro estudio, abarcando una muestra más amplia y utilizando los ítems del cuestionario CUVE3: ESO referentes a la violencia a través de las TIC. La fiabilidad de esta subescala del cuestionario calculada a través del coeficiente Alpha de Cronbach es muy alta ($\alpha = .87$).

A continuación, para medir el efecto del cyberbullying en las variables sociodemográficas, se analizan las puntuaciones medias y sus desviaciones típicas (tabla 1).

Según los datos obtenidos en las medias, el adolescente gallego con *mayor* predisposición al cyberbullying vive en la provincia de La Coruña ($M = 14.88$), es mujer ($M = 24.32$), de 14 años ($M = 14.55$), con ambiente familiar desestructurado ($M = 14.22$), matriculado en 3º curso de ESO ($M = 14.74$), repite ($M = 14.47$), acude a centros de titularidad pública ($M = 14.42$), de cuatro o más líneas ($M = 14.80$).

Por el contrario, el alumnado gallego con *menor* incidencia en el cyberbullying reside en la provincia de Lugo ($M = 13.54$), es hombre ($M = 23.98$), de 12 años ($M = 13.22$), con ambiente familiar estructurado ($M = 14.17$), matriculado en 1º curso de la ESO ($M = 13.59$), que aprueba todo ($M = 13.99$) de ESO, y acude a centros concertados ($M = 13.59$) de una línea ($M = 13.22$).

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas del ciberbullying en relación con las variables sociodemográficas

| PROVINCIA | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA |
|---------------------|-------|-------------------|
| La Coruña | 14.88 | 6.04 |
| Lugo | 13.54 | 5.78 |
| Ourense | 13.84 | 5.75 |
| Pontevedra | 14.32 | 5.66 |
| SEXO | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA |
| Mujer | 14.37 | 5.66 |
| Hombre | 13.98 | 5.97 |
| EDAD | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA |
| 12 | 13.22 | 5.65 |
| 13 | 14.29 | 5.87 |
| 14 | 14.55 | 5.97 |
| 15 | 14.26 | 5.68 |
| 16 | 14.42 | 5.86 |
| 17 | 14.16 | 5.55 |
| AMBIENTE FAMILIAR | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA |
| Estructurado | 14.17 | 2.82 |
| Desestructurado | 14.22 | 5.80 |
| CURSO | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA |
| 1º ESO | 13.59 | 5.98 |
| 2º ESO | 14.53 | 5.88 |
| 3º ESO | 14.74 | 5.74 |
| 4º ESO | 13.84 | 5.52 |
| ESTUDIOS | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA |
| Aprueba todo | 13.99 | 5.50 |
| Con algún suspenso | 14.39 | 6.41 |
| Repite | 14.47 | 6.08 |
| TIPO CENTRO | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA |
| Público | 14.42 | 5.92 |
| Concertado | 13.59 | 5.51 |
| TAMAÑO DEL CENTRO | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA |
| Una línea | 13.32 | 5.46 |
| Dos líneas | 14.51 | 6.01 |
| Tres líneas | 14.27 | 5.72 |
| Cuatro o más líneas | 14.80 | 6.03 |

Elaboración propia

Conclusiones

El ciberbullying, considerado un acoso escolar que tiene lugar a través del uso de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), e inmerso en el amplio espectro del “bullying” (Beran y Li, 2007; Besley, 2005; Noret y Rivers, 2006; Smith, Malhdavi, Carvalho y Tippet, 2006; Willard, 2005), presenta las notas características de éste (abuso de poder, intencionalidad, desequilibrio, repetición, reiteración en el tiempo e indefensión de la víctima) y, las extiende a Internet aprovechando la capacidad de difusión de las redes sociales o el correo electrónico.

Cada vez son más las voces que arremeten contra el ciberbullying que se está instaurando entre los adolescentes, por esa razón los centros educativos están llamados a educar en los derechos humanos desde la base de la sociedad de la información. Los resultados obtenidos en el apartado cualitativo indican:

- El alumnado gallego que afirma haber sufrido ciberbullying oscila en una orquilla del 20% al 30%, en la misma línea se encuentran los estudios de Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González-Castro (2011), Defensor del Pueblo (2000, 2007); Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010); Ortega, Calmaestra y Mora (2008); e Ybarra y Mitchell (2008), entre otros.
- Como posibles autores señalan mayoritariamente a sus compañeros de colegio, desconocidos o ex amigos/novios.
- Sobre los motivos que incitan al ciberbullying, una gran mayoría no sabe porqué. No obstante, también mencionan el azar, las burlas, los insultos, las burlas y el aislamiento. El estudio realizado por Price y Dalgleish (2010) señala como formas habituales los insultos o motes, comentarios abusivos y propagación de rumores.

- Como posibles vías de solución se inclinan fundamentalmente por cortar la comunicación, el diálogo, las amenazas, y en último lugar la denuncia.

Partiendo de la premisa básica que ignorar al ciberacosador sin responder a la provocación es la mejor forma de atajar el problema, y que no hay un perfil concreto de acosador sino que todos buscan hacer daño, los resultados provisionales del estudio establecen como perfil predominante en situaciones de cyberbullying el adolescente que vive en grandes ciudades de familias desestructuradas, chica entre 13 y 16 años matriculada en 2º o 3º de ESO en centros públicos y que ha repetido algún curso. Por el contrario, el perfil inhibitor es del adolescente que vive en pequeñas ciudades de familias estructuradas, hombre de 12 o 17 años matriculado en 1º o 4º de ESO en centros de titularidad concertada y que siempre ha aprobado todo.

Así pues, los derechos del alumnado en el ciberespacio necesitan ser regulados, pues “ni autorregulación ni heterorregulación se bastan a si mismas para ordenar y defender el amplio campo del ciberespacio” (López, 2006: 276). Por esta razón, los centros educativos están llamados a educar en derechos humanos desde la base de la sociedad de la información. Es cierto que, para niños y adolescentes las ventajas que ofrecen las tecnologías para sus quehaceres diarios son obvias, no obstante, en estos momentos existen dos problemas relacionados con el acceso a internet que preocupan tanto a autoridades como a toda la comunidad educativa: la desigualdad y la inclusión social (brecha digital), y sobre todo, los riesgos de daños a la seguridad y al desarrollo social de los niños (Albert y García, 2011). Además, se puede añadir el desconocimiento por parte de los padres al no tener las mismas habilidades en el uso y herramientas informáticas que sus hijos, lo que produce una grave grieta entre generaciones, y por ende, no están siempre sensibilizados con los riesgos que sus hijos pueden sufrir cuando se conectan a internet.

Siendo conscientes que se están desarrollando medidas preventivas y de intervención en todos los centros educativos de la península, es importante enumerar una serie de propuestas de mejora (cuadro 4) que pueden ayudar en esta difícil y complicada tarea.

Cuadro 4. Campo temático de mejora de la educación en y de las TIC

| TIPOS | INDICADORES |
|-----------|--|
| Formal | Adopción en las normas de la educación en las TIC |
| | Modificación curricular |
| | Introducción de contenidos en los textos educativos |
| No formal | Carnet ciberescolar |
| | Talleres y cursos organizados por Organizaciones y Colectivos de movimientos que trabajan el tema de las TIC |
| Informal | Herramientas 360º |
| | Jornadas y eventos organizados por Entidades y Universidades que trabajen el tema de las TIC |

Elaboración propia

Los centros educativos se vuelcan en las redes para enfrentarse a los retos de una sociedad conectada, no obstante, peligros como el anonimato, la no percepción directa e inmediata del daño causado, fácil publicación... son tantos, que se reclama una protección más global e imaginativa de los derechos del alumnado. El cyberbullying es real y para tratarlo es preciso conocer las posibilidades del mismo, incluso es necesario saber en qué consiste y cuál es su fuente.

Referencias

- Albert, Mª J. y García, M. (2011). *La educación en derechos humanos a través del ciberespacio*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27 (1), 221-231.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C. y Dobarro, A. (2012). *Cuestionario de Violencia Escolar-3 (CUVE³)*. Manual de Referencia. España: Grupo ALBOR-COHS.
- Avilés, J. (2009). Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1 (2), 15-33.
- Besley, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging Threta to the always on generation*. Recuperado el 14 de enero de 2012, de <http://www.cyberbullying.ca>.

- Buelga, S., Cava, M. y Musitu, G. (2010). Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de Internet (CYBVIC). *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32 (1), 36-42.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Creswell, J. W. (2009). *Research desing: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage (3ª Ed.).
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Oure, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Revista Psicología Clínica y de la Salud*, 18, 73-89.
- Facundo, A. (2002). *Educación virtual en América Latina y el Caribe: características y tendencias*. Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. Madrid: Mcgraw-hill (4ª edición).
- Hinduja, S. y Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223-234.
- López, P. (2006). *El ciberespacio y su ordenación*. Madrid: Grupo Difusión.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: a preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the School*, 45 (4), 323-348.
- Noret, N. y Rivers, I. (2006). *The prevalence of bullying by text message or email: results of a four year study*. Póster presentado a British Psychological Society Annual Conference: Cardiff.
- Oliver, C. y Candappa, M. (2003). *Tackling bullying: listening to the views of children and Young people*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora, J. (2008). Cyberbullying. *International and electronic Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192.
- Price, M. y Dagleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29, 51-59.
- Slonje, R. y Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, C. y Tippet, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. London: Anti-Bullying Alliance.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26 (3), 227-287.
- Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying and cybertheats*. Recuperado el 10 octubre de 2012, de <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>.
- Ybarra, M. y Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver child relationships, internet use and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 2, 319-336.
- Ybarra, M. y Mitchell, K. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occur. *Pediatrics*, 121, 350-357.

Adolescencia y redes sociales virtuales: estereotipos y violencia de género 2.0 un análisis a través de Tuenti

María Muñiz Rivas
Universidad Pablo de Olavide (España)

En nuestra sociedad actual, las Redes Sociales Virtuales han transformado la lógica de las relaciones sociales establecidas desde los parámetros tradicionales de tiempo y espacio, propiciando nuevas prácticas comunicativas y de interacción social en entornos donde la fragilidad, flexibilidad y temporalidad de los vínculos establecidos virtualmente caracterizan a la “sociedad digital”.

La creación de las denominadas *comunidades virtuales* en las que las interacciones entre los sujetos van más allá de la normatividad establecida en la sociedad “real”, han provocado nuevos procesos de relación interpersonal donde la inmediatez de lo visual, de la imagen, con unas representaciones simbólicas sociales y culturales concretas enculturaran a una generación determinada dentro de un marco relacional específico.

Son los/as adolescentes los grandes usuarios de estas comunidades virtuales, tomando posiciones exentas frente al adulto y constituyéndose como individuos autónomos capacitados desde la infancia para el manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación. Forman parte de su vida, de su mundo, de su realidad y por tanto el tipo de comunicación que se establece en ellas a pesar de su virtualidad, no deja de ser un reflejo de las relaciones constituidas en el espacio de lo real.

El artículo que se presenta intenta definir como este desarrollo comunicativo mediado dado por parte de los/as adolescentes de manera *online* a través de las comunidades virtuales, mantiene la hegemonía de las estructuras socio-culturalmente establecidas desde el prisma androcéntrico visibilizándose éstas, de esta manera, más allá del marco físico.

Así, con el estudio propuesto acerca de la posible reproducción de los roles tradicionales a través de las redes sociales virtuales, desde una perspectiva de género, pretendemos hacer emerger las concepciones culturales relacionadas con la perpetuación de los estereotipos de género de nuevo naturalizados mediante el uso de la imagen como intercambio, así como la visualización de nuevas formas de violencia simbólica producidas y reproducidas por los usuarios a modo de interacciones supuestamente entre iguales.

Como hemos afirmado, le otorgamos una importancia relevante a la adolescencia por tratarse de una etapa vital en la que los sujetos priorizan la construcción de una identidad propia y diferenciada, con la capacidad de modificar o no los modelos y expectativas básicos desarrollados con anterioridad en nuestro contexto como es la construcción social tradicional de género, siendo entre otros la reproducción de estereotipos, roles o valores considerados históricamente como deber ser en relación a la masculinidad o la feminidad legitimada y heteronormativa.

Además, es importante conocer si podrían funcionar lógicas identitarias diferentes entre el mundo “real” y el virtual y si realmente se producen discontinuidades entre estos ámbitos y los grupos que están inmersos en ellos. Tal y como afirma Ramirez (2000) en relación a las comunidades imaginadas:

Frente a la comunidad real, basada en el contacto directo entre sus miembros, en la comunidad imaginada el ciudadano debe asumir como algo propio a un colectivo de hombres y mujeres completamente extraño, con el que no tiene relación directa y, en el mejor de los casos, sólo se llega a conocer a través de los medios de comunicación (Ramirez 2000).

De esta manera, la importancia de la investigación en las Redes Sociales, viene dada por el análisis de nuevos espacios/medios, donde se dan formas de relacionarse, que independientemente de su carácter virtual, tienen una plasmación física en otros ámbitos. Ahora se trata de analizar de qué manera las redes sociales virtuales constituyen una vía de extensión/continuación para la reproducción de la desigualdad trasversal de género, Y si es así, cómo intervienen estas redes en la violencia entre adolescentes mediante una posible vinculación.

Así pues el principal eje hace referencia al desarrollo de actitudes sexistas, machistas o desiguales entre los y las adolescentes en estos espacios, a través del uso de diferentes imágenes compartidas, que siendo una de las nuevas formas de socialización (no alternativa sino complementaria) entre este grupo de población, le están dando un cariz diferente a la forma de relacionarse entre iguales, con consecuencias de suma importancia.

Es en este sentido, que la toma de conciencia por parte de los actores y otros agentes secundarios, de las formas sutiles mediante las que las prácticas relacionales en los espacios virtuales producen, reproducen y transforman un

sistema cultural de dominación de género, donde la relación entre espacio público y privado está legitimado histórica y socialmente de manera heteronormativa, se vuelve no solo necesario sino imprescindible.

Por tanto nos interesa descubrir ¿En qué medida en las nuevas generaciones que utilizan estos medios se reproducen viejos mitos contruidos y legitimados socialmente? ¿De qué forma se ejercen las relaciones de poder entre adolescentes? ¿En qué medida el propio medio genera nuevas formas de violencia? ¿Qué vinculaciones se producen entre los espacios virtuales y los espacios “reales”? ¿Funcionan lógicas distintas en el mundo virtual y “real”? ¿Cuándo y cómo se producen continuidades/discontinuidades entre ámbitos y grupos y qué consecuencias tienen? ¿La violencia consigue traspasar el mundo virtual?

Nuestra pretensión es ir desvelando todas estas cuestiones a lo largo de la investigación, teniendo en cuenta las representaciones simbólicas de los sujetos, sus ideas, creencias y valores que están detrás de cada uno de los grupos a analizar y que los dotan de significado y sentido. La complejidad de estas variables y la necesidad de estudiar la realidad en su contexto de desarrollo, es decir, tal y como suceden los acontecimientos, intentando interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas, se convierte en prioridad absoluta de este proyecto.

Así, el objetivo es el estudio del tipo de relaciones dadas entre los y las adolescentes en las llamadas redes sociales virtuales mediante el uso de imágenes y comentarios compartidos. Es decir, de qué manera las redes sociales virtuales constituyen una vía de extensión/continuación para la reproducción de ciertos roles estereotipados contruidos y legitimados tradicionalmente relacionados con la desigualdad de género, y si es así, cómo intervienen estas redes en la violencia entre adolescentes.

De las comunidades virtuales

[Es Howard Rheigold (1993) en su libro “*The Virtual Community*” quien desarrolla por primera vez el término de Comunidad Virtual. Definiéndolas como: (...) *agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio.* (Rheigold, 1993)].

Desde las CCSS las investigaciones sobre espacios virtuales han proliferado en los últimos tiempos como consecuencia del rápido devenir de una sociedad informatizada. Bauman ya señaló años atrás la necesidad de terminar con la dualidad sujeto-tecnología e iniciar el desarrollo del entendimiento y fluidez entre realidad y virtualidad como consecuencia de las relaciones humanas (Bauman 2005).

El concepto de comunidad ha sido definido desde diferentes perspectivas en las ciencias sociales. Desde el punto de vista antropológico, la comunidad viene dibujada como un conjunto de interacciones o comportamientos con un significado concreto para sus actores, dando sentido y forma a un conjunto de relaciones sociales que pueden estar fundamentadas en un territorio, en unos intereses, en unas características comunes para los sujetos o en una plataforma determinada (Moreno y Suarez, 2009).

Una comunidad redefine al individuo como ser social en un grupo determinado, con unas representaciones simbólicas y un imaginario concreto. Este hecho genera nuevas concepciones simbólicas de la realidad en base a la acción y a la interacción social dada en un marco relacional específico. Entendemos pues la comunidad tanto desde la vertiente simbólica de identificación colectiva como desde un contexto organizativo y normativo de control y gestión social.

Por ello si nos centramos en la visión/ definición simbólica de la comunidad podemos hacer referencia a lo virtual bajo este axioma, de esta manera la comunidad virtual ahora la analizaríamos como *un grupo social o grupo de personas con una misma intención, coincidentes en una comunidad virtual mediada por la tecnología que permite la posibilidad de realizar este propósito de manera virtual.*

Este tipo de actividad se apoya fundamentalmente en Internet, sus herramientas y su entorno “globalizado” ha permitido romper fronteras y tener su propio código. Las formas de relación en estas comunidades no dejan de ser un reflejo de las que tienen lugar en el mundo físico, y suelen ser complementarias a éstas, la diferencia es que de alguna manera se obvia el parámetro de tiempo y distancia (concepto de vecindad) (Callejo y Gutierrez 2012), siendo estos conceptos banales, pasando a un segundo plano, ya que el concepto de globalización en este tipo de relaciones ya está implementado totalmente. Así, “la creación de comunidades virtuales basadas en el tiempo imaginado, corresponde al vaivén pendular entre la tribu y la red que experimentan las culturas juveniles. Un conjunto de relaciones pseudorreales en el que se está convirtiendo la estructura social” (Callejo, J y Gutierrez, 2012).

Nuevos espacios de relación

A través del proceso de globalización y del informacionalismo [Término informacionalismo, utilizado por M. Castells (2001) que define al paradigma tecnológico actual que proporciona la base para una determinada estructura

social que el autor denomina “sociedad red”, relacionada con una organización social concreta de nuestra época, compuesta por una serie de redes de comunicación implementadas por el desarrollo de las tecnologías de la información] se han generado nuevos espacios de interacción social o nuevos soportes tecnológicos que han superado los parámetros tiempo y espacio tradicionalmente estáticos, caracterizados por el control y la dominación del entorno físico relacional por las estructuras de poder y provocando la gradual desaparición de la “comunidad residencial” como única forma de socialización significativa (Castells, 2001). De esta manera los individuos comienzan a construir y seleccionar sus significaciones sociales en base a las afinidades y semejanzas no determinadas por la proximidad física o no virtual, tal y como indica Bauman (2005)

La proximidad no virtual se queda muy corta respecto de los rígidos estándares de flexibilidad que la proximidad virtual ha establecido. Si no logra ajustarse a las normas impuestas por la proximidad virtual, la proximidad ortodoxa se convertirá en una “contravención” que sin lugar a duda encontrará resistencia (...) (Bauman, 2005).

De manera que, un componente básico para el entendimiento de estas comunidades virtuales sería el replanteamiento del término clásico de comunidad, intentando supeditar las connotaciones culturales tradicionalmente descritas e implementando las características funcionales, de apoyo, sociabilidad, pertenencia e identidad social (Wellman, 2001; Castells, 2001) que poseen para los individuos usuarios de las mismas. Así, podemos caracterizar estas redes sociales virtuales en función a su desarrollo en un territorio donde no hay fronteras (un no-territorio), pero que a su vez depende de un tiempo de interacción relacionado con el factor socio-afectivo de los usuarios, hecho que establece semejanzas con la socialización y comunicación tradicional (Moreno y Suarez, 2009) y que por lo tanto la caracteriza como complementaria a esta.

Es por ello que la trascendencia a lo territorial de las redes sociales virtuales encausa su estudio hacia otras características del usuario, analizando las relaciones que se producen entre ellos más allá de la vinculación a un espacio concreto, adquiriendo especial relevancia por tanto, la contextualización de intereses, objetivos o afinidades de dicha interacción.

Aunque este hecho no aleja a la comunidad virtual de la tradicional puesto que la fluidez del espacio donde se produce la comunicación virtual define también un contexto en sí mismo, se convierte en el “territorio” de las relaciones virtuales. “El sitio Web se ha convertido en (...) un territorio no geográfico como el de las comunidades que estudiaron los sociólogos en una etapa del desarrollo social, sino un territorio electrónico, distribuido en el nuevo espacio que llamamos “ciberspacio” (...)” (Moreno y Suarez, 2009).

El proceso de análisis de la comunidad tradicional, culturalmente delimitada en base a unos valores y creencias y a una organización social específica, a la red virtual vinculada al individualismo y a la capacidad de elección del usuario de acuerdo a sus estrategias socializadoras, describe un desarrollo de las interacciones humanas hacia un espacio flexible selectivo de acuerdo a intereses y valores concretos, compartidos o no por los lazos socio-afectivos de la proximidad no virtual.

A su vez, la importancia de las relaciones sociales primarias y secundarias en lo “real” y las características de las mismas, mantienen esta categoría en las relaciones establecidas en los contextos virtuales puesto que estas se ven reforzadas mediante la comunicación *online*. Es decir, la interacción virtual refuerza los modelos de sociabilidad preexistentes (Castells, 2001) producidos por otras vías, adaptando y asimilando los nuevos modelos de comunicación a los comportamientos anteriores.

Es por ello, que se vuelve necesario el caracterizar al usuario de estas comunidades virtuales como persona física que adquiere una identidad virtual (Moreno y Suarez, 2009) a modo de presentación/representación ante el otro actor social virtual, dándose una interacción mediada y a la vez determinada por unos intereses particulares y a la vez compartidos.

Las nuevas formas de relación y representación de los actores sociales dadas en lo virtual propician la aparición de nuevas identidades y percepciones tanto individuales como colectivas, basadas en la no permanencia o la flexibilidad de los vínculos establecidos. Estas nuevas identidades, por una parte derivan de las preexistentes en lo real a modo de adaptación de las categorías previas establecidas a través de la socialización tradicional, siendo adaptadas al contexto *online*, pero a su vez la socialización virtual producidas en las comunidades virtuales revierte en los modelos tradicionales de relacionarse, de esta forma desaparece el antagonismo virtual-real.

Es por tanto valorable la idea de considerar las redes sociales virtuales como nuevas formas de relación donde se transforman las estructuras sociales ontológicamente establecidas. La tecnología, la cultura y la sociedad se imbrican en la transformación del sistema comunicativo generando un nuevo imaginario colectivo que actúa en la cotidianidad de los individuos ofreciendo flexibilidad en las relaciones sociales, ya que al desaparecer la proximidad física desaparecen también gran parte de los convencionalismos socialmente configurados para las interacciones

sociales. Al igual que la levedad y/o fragilidad de los vínculos establecidos virtualmente a modo de conexión-desconexión, pueden aplicarse a las relaciones no-virtuales en tanto experiencia del individuo.

Así, las relaciones mediatizadas establecidas en las redes sociales virtuales de manera global tienen consecuencia en lo local y viceversa. El individualismo afecta a nuestra forma de relacionarnos socialmente a modo de privatización y personalización de las interrelaciones y la fragmentación de los vínculos socio-afectivos.

De manera que podríamos establecer teóricamente que las relaciones sociales dadas en los contextos comunicativos virtuales como elementos reproductores del orden establecido, son un supuesto reflejo de lo sucedido en los espacios ortodoxos. Así, la producción de elementos discriminatorios, estereotipados o desigualitarios en las relaciones dadas entre los y las adolescentes en entornos virtuales adquieren especial relevancia si se analiza desde la necesidad o capacidad del entorno donde se desarrollan estas actitudes de influir, coartar o implementar ciertos aspectos comportamentales del ciudadano en tanto que sujeto dependiente de las estructuras de poder.

Así pues, el ámbito de socialización se convierte en contexto de relaciones interpersonales, donde confluyen los diferentes elementos analizados y analizables en este tipo de investigación. El espacio sólido ha de funcionar como catalizador de las habilidades sociales que confluyen en su dominio.

Es por ello que en general, las investigaciones sobre las redes sociales virtuales se han aproximado desde lógicas anteriormente desarrolladas, sin abordar los cambios en la materialidad de las nuevas mediaciones como transformadoras de las nuevas relaciones sociales, donde el encuentro físico deja paso a la relación digital. (Callejo y Gutierrez, 2012) al igual que la pretensión de victimizar en el uso a los que precisamente ejercen mayor capacidad de control de las nuevas tecnologías, los llamados *nativos digitales* (Prensky, 2001) por parte de generaciones anteriores.

De la adolescencia y la identidad

Si nos planteamos el estudio desde la adolescencia, se considera indispensable reflexionar sobre la construcción de la identidad en este periodo ya que permite analizar los fundamentos de la vida social en relación al desarrollo moral y la evolución del yo. (Habermas, 1983) En esta etapa, el proceso de socialización basado en modelos cotidianos y el uso de los mismos para la resolución de “conflictos” están íntimamente relacionados, de manera que se hace factible interpretar las actitudes posibles ante cualquier hecho social.

Si delimitamos a partir de una definición, la identidad, *es en primer lugar una cuestión de símbolos, e incluso de apariencias* (Maalouf 1999) un proceso multidimensional y dinámico construido socialmente, puesto que se desarrolla dentro de los marcos sociales determinando la posición de los agentes en los mismos, delimitando sus elecciones y representaciones simbólicas en base a la categorización y organización de los intercambios relacionales. (Cuche, 1999) Así, desde esta perspectiva, la identidad se convierte en un proceso de construcción permanente en relación a la diferencia, a la otredad.

Por ello, el proceso de socialización de cada individuo se relaciona con la significación final de una identidad individual, ya *que* esta “es una fuente de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización” (Castells 1999) así, cuanto más se asemejen los rasgos de socialización interindividual, más cercanos serán los modelos de conducta. Estos significados o patrones, se pueden modificar a través de un proceso activo de interacción de la persona al tratar con su entorno. Es por ello que la identidad personal que a su vez forma parte de identidades colectivas, surge a través de un proceso de construcción social permanente.

En relación a la adolescencia y a la construcción social de la identidad, se ha caracterizado-estigmatizado este proceso por la lógica dominante. Se ha dibujado una categoría social enmarcada en un ciclo vital cada vez menos definido (Castells 2009) (Callejo y Gutierrez 2012) por lo que el/la adolescente construye su identidad en base a unas expectativas y funciones alienadas a su propio yo. Bajo esta premisa no es difícil imaginar la posibilidad de conformar una identidad en base a la otredad, contra la adulta, coartadora de libertad, con unos principios e intereses opuestos a los legitimados, a los imperantes a modo de resistencia [Identidad de Resistencia “generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad” (Castells 1999)].

De esta forma, la adolescencia se opone a la adultez en relación a variables como la no aceptación de la responsabilidad por las consecuencias de las acciones, el no establecimiento de creencias y valores propios o la no independencia económica, entre otras. Por lo tanto, existe una identificación identitaria de la adolescencia en contraposición a la adultez tal y como afirma Funes (2004).

La adolescencia no es, solamente, un producto adolescente, sino el producto de sus adultos. La adolescencia la conforman otras miradas (...). Conocer al adolescente significa tener presente que una parte de la realidad a conocer está en las miradas de las personas adultas. Una investigación sobre los mundos de los adolescentes necesita conocer

como son vistos, interpretados y vividos por las personas adultas. (...) Destacar que las relaciones con los adultos que los rodean y las vivencias derivadas de la relación, son buena parte de lo que son como adolescentes. (Funes, 2004).

Erikson (1995) en cambio define la conformación de la identidad en la adolescencia: “Surge del repudio selectivo y la asimilación mutua de las identificaciones de la infancia y su absorción en una nueva configuración, que depende, a su vez, del proceso por el que la sociedad identifica (...) al joven” (Erikson, 1995).

Esta última definición continúa afirmando la necesidad de la otredad en cuanto al desarrollo de la identidad personal pero en este caso contrapone la infancia a la adolescencia. Y aunque otras perspectivas nos hablan de la adultez como alteridad necesaria de esta etapa, asumimos que los principales rasgos definitorios de la identidad adolescente desde la visión social justifican comportamientos o actitudes de los mismos a modo de características intrínsecas y generalizadas. Adjetivos como irresponsable, superficial, depresivo, cambiante, irascible, incoherente o categorías como crisis de identidad, rebeldía o tendencia a la soledad son solo algunos de los rasgos identificativos de este periodo, según la descripción legitimada de la adolescencia. Es decir, se universalizan y naturalizan una serie de rasgos arquetípicos relacionados con la autoimagen del adolescente y los sentimientos asociados a ella o con la aceptación del sentido del yo, del *self* que desarrollan.

Además, se afirma que los grupos de amistades, de iguales, ejercen gran influencia sobre los/las adolescentes, de manera que, lo que el grupo establece como adecuado, es lo que es valorado, así, según estas afirmaciones universalistas desarrollan un sentido de pertenencia que les da seguridad y apoyo mutuo. Esta toma de conciencia dada en la adolescencia, del propio yo y la identificación con los iguales, según las descripciones “oficiales” del proceso, no es gratuita, puede existir una asunción, sí, pero más que de las similitudes, de las diferencias. La búsqueda de la identidad con los pares implica la necesidad de la identificación del yo en relación a otro sujeto (Avenburg 1970) al igual que cualquier otro individuo no adolescente. Relación con un igual que a la vez sea un no-yo, como reafirmación identitaria.

Por tanto, la conformación de la identidad en la adolescencia puede no ser un hecho social en sí, no ser un conjunto de atributos, características o variables que afectan en una etapa del ciclo vital en concreto, no ser un aspecto a diferenciar de otros por su carácter ontológicamente estable. El debate que existe entre la correlación de variables como identidad y adolescencia desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales, puede ser desarrollado como conceptos construidos desde el lenguaje propio de cada cosmovisión. La identidad en la adolescencia tal y como ha sido definida puede cambiar, y lo hará a medida que se produzcan los cambios en las ideas, creencias, actitudes y comportamientos sociales.

De los usos de la imagen y *Tuenti*

Considerando que el ser humano expresa su identidad a través de su cuerpo y de la acción del mismo, asumimos que todos los aspectos relacionados con el cuerpo son relevantes ya que al manifestar quienes somos manifestamos como pensamos, determinando lo que hacemos (Castells 2009), estando sujetos por lo tanto, a control social. El carácter decisivo de la comunicación en la sociedad como relaciones de poder cuenta con instrumentos que cumplen el cometido de guiar y formar a los individuos como parte de ella, construyéndose el poder desde las mentes, a través de la transmisión de diferentes pautas de comportamiento, con la intención de producir y reproducir los límites de normalidad legitimada.

Para mantener las relaciones de poder éste necesita conseguir la aceptación y la cooperación de los subordinados en cuanto al orden social existente, creando modelos identitarios a través de la cultura visual que potencia la imagen sexuada, el cuerpo erótico mercantilizado, en la sociedad donde los individuos se convierten en soportes de consumo. Dominadores y dominados han de converger en representaciones ideáticas compartidas, lo cual permitirá la reproducción del orden establecido. Por ello, la adhesión a unas mismas ideas puede ser el instrumento más efectivo para garantizar la reproducción de las relaciones de poder y las relaciones entre elementos designados/ diseñados por el poder.

El poder (...) ya no se concentra en las instituciones (el Estado), las organizaciones (empresas capitalistas) o los controladores simbólicos (empresas mediáticas, iglesias). Se difunde en redes globales de riqueza, poder, información e imágenes que circulan en un sistema variable. (...) el nuevo poder reside en los códigos de información y en las imágenes de representación en torno a las cuales la sociedad organiza sus instituciones y la gente construye sus vidas y decide su conducta. (Castells, 1999).

Este hecho sostiene el discurso sobre la modernidad, sobre la sociedad globalizada, en red, de manera que en nuestra sociedad (o en la sociedad en general) a escala normativa se indica que es lo correcto, el comportamiento, la creencia, el pensamiento o la imagen correcta y por tanto, la penalización de lo incorrecto. De manera que la construcción social de la imagen conformada a través de elementos de control como el erotismo, los vínculos

afectivos, el género y sobre todo la reproducción, siendo a su vez estos mismos elementos construidos), se vincula de manera directa con otros mecanismos coercitivos derivados de las estructuras de poder en las que estamos inmersos.

El poder sobre la imagen, es el poder sobre el cuerpo, es la necesidad de regulación social a través de la disciplina o como sucesora de esta, para el control de la aleatoriedad del individuo. (Foucault, 1996) Este dominio se realiza en base al patrón establecido como verdadero: “De un modo más general, se puede decir que el elemento que circulará de lo disciplinario a lo regulador, que se aplicará al cuerpo y a la población y permitirá controlar el orden disciplinario del cuerpo y los hechos aleatorios de una multiplicidad, será la norma”. (Foucault, 1996)

De esta forma, la comprensión que tiene el público de gran parte de la realidad social es condicionada o modificada por los contenidos y discurso de los medios de comunicación; considerando la capacidad que estos tienen de marcar o instituir las temáticas en torno a las que los sujetos han de pensar, es decir, la capacidad de instauración de la agenda de debate y reflexión, tanto a nivel individual como colectivo.

Pero con el desarrollo de las nuevas tecnologías basadas en las redes horizontales de comunicación [Redes horizontales de comunicación definida como la comunicación que se establece entre iguales o afines dentro de una misma jerarquía, sin presencia de autoridad. Las redes sociales virtuales potencian este tipo de comunicación no vertical de manera que el sujeto se convierte en elemento activo del proceso comunicativo y no pasivo como sucede con la comunicación vertical o unilineal], (Castells, 2009) como TUENTI [Red Social Virtual que permite al usuario crear su propio perfil, añadir a otros usuarios como amigos e intercambiar imágenes y mensajes, adherirse a grupos según sus intereses, gestionar fotos y videos... Lo que caracteriza a este espacio en concreto, es que el uso de esta red de carácter más local (nacional) por parte de los y las adolescentes más jóvenes es *cuantitativamente superior* a otras redes sociales virtuales más conocidas globalmente como son Facebook o Twitter.(Callejo y Gutierrez, 2012)] se desplaza la verticalidad de la información relacionada con las redes de poder, desdibujando las líneas de control social establecidas desde las estructuras legitimadas.

Este nuevo paradigma fruto de la sociedad red se caracteriza por la capacidad del sujeto de asumir el rol de productor y consumidor y a la vez discriminador de información. De manera que es el individuo el que se convierte en el propio mensaje, él mismo es consumidor y objeto de consumo por parte de otros individuos.

Estas redes horizontales, interactivas, conectan lo global con lo local de manera autónoma y masificada. Este hecho está provocando una desviación en relación al sistema de comunicación existente, puesto que el sistema de control de los mensajes que actúan directamente sobre nuestro imaginario como se produce a través del sistema de comunicación tradicional (prensa, publicidad, radio, tv.) se está abriendo permitiendo una gran variedad de mensajes que rompen el control estricto sobre los canales de comunicación (Castells, 2009).

Bibliografía

- Bauman, Z (2005): *Amor líquido; Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Callejo, J y Gutierrez, J (2012): *Adolescencia entre pantallas. Identidades juveniles en el sistema de comunicación*. Barcelona, Gedisa S.A.
- Castells, M (1999): *La Era de la información: la sociedad red*. Vol 1 Madrid: Alianza
- Castells, M (2001): *La Era de la Información. Vol. II: El poder de la identidad*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (2001): *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona, Areté,
- Castells, M (2009): *Comunicación y Poder*. Alianza Editorial.
- Cuche, D (1999): “Culture et identité”, en *La notion de culture dans les sciences sociales*. París, La Découverte
- Erikson, E.H (1972) *sociedad y adolescencia*. Mexico, SIGLO XXI
- Foucault, M (1996): *Genealogía del Racismo*. Argentina. Colección Caronte Ensayos.
- Funes, J (2004): *El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender*. Revista Educación social, N° 29.
- Habermas, J (1983): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.
- Maalouf, A (2001): *Identidades asesinas*. Madrid; Alianza bolsillo nuevo.
- Moreno, A y Suarez, C (2010): las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social: elementos para el análisis. *Revista de estudios literarios Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid
- Prensky, M. (2001): *Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales*, Revista *On the horizon*. N° 5, Vol. 9 Octubre 2009, MCB University Press.

- Ramírez, JD (2000). *De la comunidad real a la comunidad imaginada. Discurso y escritura en la construcción de la identidad moderna*. Revista de historia de la Psicología. Vol 21, 4, 13-36.
- Rheingold, H. (1993): *The virtual community*. Addison-Wesley. USA, Reading.
- Wellman, B. (2001). Physical place and cyberplace: the rise of networked individualism. *International Journal of Urban and Regional Research*, 1.

Recursos en línea

- <http://www.hatsnew.com>: Facebook vs Tuenti en España, competencia condicionada por la edad de los internautas.
- <http://tecnologiaedu.us.es>: ¿Qué buscan los adolescentes en internet?
- <http://www.slideshare.net>: Redes sociales virtuales.
- <http://rcientificas.uninorte.edu.com>: Identidad y subjetividad en las Redes Sociales Virtuales: caso de Facebook.
- <http://avenburgobrascompletas.blogspot.com>: Avenburg, R. (1970): *La Adolescencia*. En: Avenburg, R. *Obras Completas*. (Recursos no publicados)

Sentimiento de victimización e incidencia de la comunicación entre padres y adolescentes víctimas de cyberbullying sobre el ajuste personal de los hijos

Santiago Yubero y Elisa Larrañaga
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

El bullying comenzó a estudiarse en la década de los 70 y en la actualidad es un fenómeno bien conocido y con un amplio desarrollo en la investigación. En los últimos años ha surgido una nueva forma de violencia entre iguales como consecuencia del empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), que se conoce como cyberbullying. Aunque se considera que el bullying y el cyberbullying están relacionados, la diferencia que genera el uso del ciberespacio dota al cyberbullying de unas características particulares.

Los primeros datos aparecidos en España sobre cyberbullying se recogen en dos informes nacionales: el Informe de violencia escolar del Defensor del Pueblo (2007) y el estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008). Desde entonces se han sucedido diversos estudios por toda la geografía nacional, por ejemplo: en Córdoba (Ortega, Calamestra y Mora-Merchán, 2008), en Galicia y Castilla-León (Avilés, 2009), en Baleares (Sureda et al., 2009), en Valencia (Buelga, Cava y Musitu, 2010), en Vizcaya (Calvete et al., 2010), en Asturias (Álvarez-García et al., 2011) y en Castilla-La Mancha (Navarro, Yubero, Larrañaga y Martínez, 2012). Los datos recogidos en los primeros años informaron de un 5% de conductas de cyberbullying. A partir de los estudios de 2008, los datos cifraban la implicación en el cyberbullying en torno al 25%. Los últimos estudios, que han ampliado el rango de comportamientos evaluados, informan que cerca del 50% ha participado en algún momento en alguna de las formas de acoso a través de móvil e Internet. Si atendemos a las cifras de conductas de cyberbullying de mayor intensidad, los estudios se sitúan en torno al 5% en 2009 y entre el 10-15% en 2011 y 2012. Los resultados de estas investigaciones nos permiten concluir que el fenómeno del cyberbullying se ha convertido en un problema relevante también en nuestro entorno.

Respecto a sus consecuencias, los trabajos realizados ponen de manifiesto que, al igual que ocurre en el bullying tradicional, el cyberbullying tiene consecuencias tanto físicas como psicológicas, sufriendo las víctimas igual o mayor daño que las del acoso tradicional (Garaigordobil, 2011). Parece que los factores asociados con el bullying tradicional están también asociados con el cyberbullying (Hinduja y Patchin, 2008).

Nosotros nos centraremos en el papel la familia, concretamente en la comunicación familiar. La comunicación en la familia no es solamente un vehículo de transmisión de información, también es una importante vía de transmisión de afecto y de vinculación emocional. La comunicación familiar marca la calidad del clima de la familia y su funcionamiento. Se materializa en dos dimensiones: el diálogo y los problemas de comunicación (Barnes y Olson, 1982). El diálogo representa una comunicación positiva basada en el libre intercambio de opiniones, en la comprensión y en la satisfacción de la interacción. Por el contrario, los problemas de comunicación tienen que ver con una comunicación poco eficaz, excesivamente crítica y con mensajes negativos entre los miembros de la familia. En las últimas investigaciones se diferencian dos dimensiones en los problemas de comunicación: la comunicación evitativa y la comunicación ofensiva (Musitu, Estévez y Emler, 2007).

Diversos autores subrayan la importancia del clima familiar en el desarrollo positivo del adolescente, vinculando las relaciones familiares de calidad con el ajuste psicológico y social de los chicos. Además, las interacciones que mantienen los miembros de la familia pueden tener efectos externos, especialmente en la escuela, asociándose al ajuste escolar de los hijos y a su funcionamiento académico. Un buen clima familiar, que fomente la afectividad, el apoyo, la confianza y la comunicación familiar abierta entre los padres y los hijos, correlaciona positivamente con mayores habilidades sociales y de aprendizaje, mejor autoconcepto, con un mayor ajuste escolar y con menos problemas conductuales. Por el contrario, un clima familiar conflictivo, con problemas de comunicación entre padres e hijos, con carencia de afecto y apoyo, se asocia con dificultades emocionales y de desarrollo, con conductas disruptivas en el aula, un bajo rendimiento y con dificultades para buscar soluciones no violentas a los problemas. El rechazo y la ausencia de afecto en la familia correlacionan con conductas violentas y delictivas en los hijos.

En los últimos años la atención en las investigaciones sobre el acoso se está centrando en las víctimas. Situación que ha llevado a analizar las relaciones entre la percepción del clima familiar de los adolescentes y la victimización de los iguales en la escuela. Algunas investigaciones (Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009) señalan que el clima familiar no se relaciona de forma directa con la victimización escolar. La asociación se produce a través de su

influencia en el ajuste psicosocial de los adolescentes; básicamente, la alta autoestima y la elevada satisfacción con la vida dotan de recursos para protegerse de la victimización. Además, la percepción de cohesión familiar y la comunicación positiva abierta parece que también aminoran el malestar creado por la victimización (Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). Otras investigaciones (Holt, Kantor y Finkelhor, 2009; Matsunaga, 2009), han señalado que la clave se encuentra en la concordancia entre padres e hijos sobre las experiencias del bullying, siendo la discrepancia lo que constituye un factor importante de riesgo en el bienestar del adolescente.

Es difícil encontrar un adolescente que no tenga teléfono móvil o acceso a la red. Se trata de una generación que maneja con total naturalidad las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) desde su infancia, como un medio de comunicación integrado totalmente en su vida. En este escenario en el que la mayoría de los jóvenes acceden a las TIC, un porcentaje importante puede tener riesgo de enfrentarse a conductas de cyberbullying, por lo que es necesario conocer entre otras cuestiones cuál es la influencia del contexto familiar, aunque las peculiaridades del ciberespacio condicionan la acción que pueden realizar los padres. Por otra parte, debemos tener presente que la mayoría de los adolescentes tienen teléfonos de última generación con acceso a Internet, totalmente fuera del alcance de la intervención de los padres.

El rol de la familia en el bullying podría trasladarse al cyberbullying, aunque todavía no hay muchos estudios sobre la relación de la familia con este nuevo fenómeno de acoso. Algunos autores han señalado que la comunicación con los padres se relaciona con la agresión online de los hijos (Law, Shapka y Olson, 2010). Así, las relaciones familiares pobres podrían contribuir al surgimiento del cyberbullying (Mason, 2008; Pachin y Hinduja, 2006; Ybarra y Mitchell, 2004) y el apoyo de los padres podría actuar como protector de situaciones de cyberbullying (Wang, Lannotti y Nansel, 2009). Un dato común en los estudios de cyberbullying es que las víctimas no suelen denunciar lo que les ocurre. Aricak et al. (2008) sitúan en un 10% los estudiantes que lo contaron a sus padres.

Por otra parte, los victimizados por cyberbullying suelen ignorar más los ataques (Sevcikova, Smahel y Otavova, 2012). Dehue, Bolman y Völlink (2008), sitúan en un 23% el porcentaje de jóvenes que se sienten víctimas de cyberbullying. Nocentini et al., (2010) proponen que tiene que ser la percepción de la víctima la que defina el cyberbullying, ya que algunos informan considerarse victimizados aunque el agresor actuara 'de broma', o no sentirse agredidos aunque hayan recibido agresiones a través Internet o móvil.

Objetivos

- Analizar la diferencia que entre ser víctima y sentirse victimizado en los procesos de cyberbullying produce en las consecuencias personales de los adolescentes y en la comunicación familiar de padres e hijos.
- Estudiar la influencia de la congruencia/discrepancia del sentimiento de victimización, entre padres e hijos, en el ajuste personal de los adolescentes.

Método

Participantes

La muestra de estudio está constituida por 813 estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato de la comunidad de Castilla-La Mancha, de entre 12 y 19 años (edad media de 14.38; desviación típica de 1.55). El 45.4% son chicos, 54.6% chicas. También completaron un cuestionario sus padres (14.1% el padre, 49.7% la madre, 35.1% fue completado por ambos).

Instrumentos

Cuestionario de de CyberBullying-Victimización (CBQ-V; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2011). Está formado por 11 ítems que describen diferentes formas de sufrir cyberbullying, por ejemplo, recibir mensajes de correo electrónico amenazantes o insultantes, colgar imágenes humillantes, escribir bromas o rumores en internet. La estructura factorial del CBQ-V mostró una estructura unifactorial. En nuestra investigación los ítems se contestaban mediante una escala de respuesta de 1 (nunca), 2 (alguna vez al mes), 3 (alguna vez a la semana), 4 (alguna vez al día) y 5 (varias veces al día).

Escala de Soledad UCLA Loneliness Scale (Versión 3; Russel, 1996). Es la escala más utilizada para la evaluación global del sentimiento de soledad. Para este estudio se seleccionaron los ocho ítems propuestos por Valkenburg y Peter (2007). La respuesta se recoge en escala tipo Likert, de cuatro puntos (1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= en desacuerdo, 4= totalmente en desacuerdo)

Cuestionario de Autoestima general The Rosenberg Self-Esteem Scale –RSE (Rosenberg, 1989). Está compuesta por diez ítems, cinco de los cuales se centran en los sentimientos de respeto y los otros cinco en aceptación de sí mismo/a. La respuesta se recoge en escala tipo Likert, de cuatro puntos (1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= en

desacuerdo, 4= totalmente en desacuerdo). La adaptación al castellano fue llevada a cabo por Martín- Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007).

Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CA-M/CA-P; Barnes y Olson, 1982). Para medir la comunicación entre padres e hijos hemos utilizado la adaptación española de Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001). Consta de 20 ítems con respuesta en escala Likert de 5 puntos (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre). En investigaciones con muestras españolas, el cuestionario presenta una estructura de tres factores, tanto la escala referida al padre como a la de la madre. Estos tres factores se refieren a: Comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa (Martínez-Ferrer, Murgui, Musitu, y Monreal, 2008; Musitu, Estévez y Emler, 2007).

Percepción Psicológica de Integración Escolar (PSSM, Goodenow, 1993). Mide la percepción de sentirse miembro del centro educativo. Consta de 18 enunciados que deben valorarse en función del grado de acuerdo en una escala de 5 puntos (1- Totalmente en desacuerdo, 5- Totalmente de acuerdo). Aunque el tratamiento original de la escala era unidimensional, los últimos estudios (You, Ritchey, Furlong, Shoechet y Boman, 2011) han puesto de manifiesto una estructura en tres factores: pertenencia, rechazo y aceptación.

Cuestionario de Comunicación Familiar para Padres, consiste en una adaptación del cuestionario familiar de Musitu et al. (2001) para su aplicación a los padres (Yubero, Larrañaga, Navarro y Ovejero, 2012). El cuestionario consta de 20 ítems similares a la escala de los hijos en los que se ha adaptado la redacción del enunciado para preguntar a los progenitores. La estructura factorial de la comunicación de padre coincide con la de los hijos en diferenciar tres tipos de comunicación: abierta, ofensiva y evitativa. Se diferencia en que los padres hacen distinción entre la comunicación abierta que mantienen ellos los hijos y la comunicación abierta que mantienen sus hijos con ellos.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los equipos directivos de los diferentes centros con la finalidad de explicarles los objetivos de la investigación y proponerles su participación voluntaria. Contestaron afirmativamente cuatro institutos. Los centros establecieron los días para la recogida de datos, con el fin de interferir lo menos posible en el ritmo del centro. Al no superar la administración de los cuestionarios los 60 minutos, los sujetos cumplimentaron los cuestionarios en sus respectivas aulas en horario de tutorías, de forma colectiva. Cada sobre entregado incluía dos cuadernillos, que contenían respectivamente, las escalas que debían cumplimentar los alumnos y las escalas que debían cumplimentar los padres. Los cuestionarios fueron identificados con un código para su posterior asignación familiar.

Resultados

Para garantizar la situación de estudio de victimización se han seleccionado los estudiantes que han informado de sufrir cyberbullying diariamente. Un 3.4% de los adolescentes son víctimas diarias de cyber (2% varias veces al día). Agrupados los ítems de evaluación del cyberacoso según el contenido del tipo de agresión que reciben, el acoso más frecuente es de exclusión (1.9%), reciben humillaciones un 0.4% e insultos y amenazas un 0.2%, varias formas un 0.9%. Sin embargo, a pesar de recibir agresiones diariamente a través de Internet y móvil solamente se perciben víctimas de cyberbullying el 47% de ellos.

No se encontró relación del sentimiento de victimización con el sexo ($\chi^2 = 0.28, p = .440$), con la frecuencia de victimización una vez o varias al día ($\chi^2 = 2.03, p = .140$), con la intervención como agresor ($\chi^2 = 2.03, p = .140$), ni con la tipología de agresión recibida ($\chi^2 = 6.57, p = .087$).

Como puede apreciarse en la Tabla 1, el sentimiento de victimización incrementa la percepción de soledad y disminuye la autoestima. La única diferencia en la comunicación familiar se encuentra en la comunicación evitativa con la madre, que es superior en los adolescentes que se perciben víctimas de cyber. Sin embargo, los padres no perciben ninguna diferencia en la comunicación familiar.

Aunque el 91.6% de los padres informó que si su hijo fuera víctima de acoso se lo diría, solamente el 17.6% de los padres de las víctimas diarias de cyber conocen la situación de su hijo. Un 8.8% informa que su hijo es víctima de cyberbullying pero su hijo no se percibe víctima. Casi el 30% de los padres desconoce que su hijo se siente víctima de bullying. Los demás coinciden en no considerarse implicados.

El segundo objetivo de nuestra investigación es conocer la influencia de la congruencia/discrepancia entre padres e hijos de la victimización. En la Tabla 2 se presentan los resultados de las variables de estudio según la información sobre el sentimiento de victimización que tienen los padres de sus hijos. Como puede apreciarse, se producen diferencias significativas en la comunicación familiar de los hijos en el sentido de mayor comunicación evitativa en las situaciones de discrepancia, no hay ningún efecto en la percepción de la comunicación de los padres. También

aparecen diferencias en las variables personales de los adolescentes: soledad, autoestima y rechazo en la integración escolar.

Tabla 1. Diferencias en las variables de estudio según el sentimiento de victimización

| Variable | Victimización | | t (p) | D |
|-------------------------------------|---------------|------|--------------|------|
| | No | Sí | | |
| Soledad | 1.94 | 2.41 | -2.64 (.013) | .179 |
| Autoestima | 2.98 | 2.59 | 2.08 (.046) | .122 |
| Integración escolar | | | | |
| Pertenencia | 3.21 | 2.83 | 1.63 (.113) | .077 |
| Rechazo | 2.32 | 2.87 | -1.58 (.124) | .072 |
| Aceptación | 3.39 | 3.40 | -0.56 (.956) | .000 |
| Comunicación familiar hijos | | | | |
| Abierta madre | 3.71 | 3.88 | -0.71 (.485) | .016 |
| Ofensiva madre | 2.17 | 2.42 | -0.78 (.440) | .019 |
| Evitativa madre | 3.25 | 3.80 | -2.30 (.028) | .142 |
| Abierta padre | 3.07 | 3.41 | -1.16 (.252) | .042 |
| Ofensiva padre | 2.35 | 2.40 | -0.16 (.876) | .001 |
| Evitativa padre | 3.43 | 3.50 | -0.23 (.818) | .002 |
| Comunicación familiar padres | | | | |
| Abierta hijos | 3.59 | 3.45 | 0.41 (.688) | .008 |
| Ofensiva | 2.23 | 2.67 | -1.14 (.275) | .091 |
| Abierta padres | 4.18 | 4.32 | -0.55 (.582) | .010 |
| Evitativa hijo | 3.07 | 2.86 | 0.90 (.373) | .027 |

Tabla 2. Diferencias en las variables de estudio según la congruencia/discrepancia en el sentimiento de victimización de los adolescentes

| Variable | Victimización | | | | F (p) |
|-------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------|
| | Padres No Hijos No | | Padres Sí Hijos Sí | | |
| | Padres No Hijos No | Padres Sí Hijos No | Padres No Hijos Sí | Padres Sí Hijos Sí | |
| Soledad | 1.96 | 1.83 | 2.55* | 2.19 | 2.95 (.048) |
| Autoestima | 3.07 | 2.57 | 2.56* | 2.63 | 2.18 (.112) |
| Integración escolar | | | | | |
| Pertenencia | 3.12 | 3.67 | 2.72 | 3.02 | 1.71 (.187) |
| Rechazo | 2.03 | 3.75 | 2.87* | 2.97 | 3.80 (.020) |
| Aceptación | 3.32 | 3.73 | 3.29 | 3.60 | 0.79 (.506) |
| Comunicación familiar hijos | | | | | |
| Abierta madre | 3.74 | 3.54 | 3.92 | 3.82 | 0.24 (.869) |
| Ofensiva madre | 2.13 | 2.40 | 2.54 | 2.23 | 0.39 (.755) |
| Evitativa madre | 3.17 | 3.67 | 4.00* | 3.46 | 3.14 (.040) |
| Abierta padre | 3.14 | 2.76 | 3.53 | 3.24 | 0.74 (.534) |
| Ofensiva padre | 2.25 | 2.87 | 2.42 | 2.37 | 0.46 (.708) |
| Evitativa padre | 3.48 | 3.17 | 3.75 | 3.12 | 0.78 (.513) |
| Comunicación familiar padres | | | | | |
| Abierta hijos | 3.60 | 3.55 | 3.79 | 3.04 | 0.85 (.482) |
| Ofensiva | 2.24 | 2.16 | 2.42 | 3.00 | 0.73 (.557) |
| Abierta padres | 4.16 | 4.40 | 4.28 | 4.40 | 0.19 (.899) |
| Evitativa hijo | 3.00 | 3.40 | 2.80 | 2.97 | 0.63 (.604) |

*Contrastes post-hoc $p < .005$

Discusión

Los resultados obtenidos nos llevan a confirmar la relevancia del problema del cyberbullying entre los jóvenes, más de un 3% está siendo victimizado a través de Internet y/o el móvil todos los días. Diariamente son excluidos, humillados, amenazados y/o insultados por sus iguales, casi el 1% es víctima de varias formas de cyberbullying simultáneamente.

La información de los jóvenes avala la afirmación de las investigaciones anteriores (Dehue, Bolman y Völlink, 2008; Sevcikova, Smahel y Otavova, 2012), más de la mitad de los estudiantes que son acosados a través de las TIC de forma diaria no se perciben víctimas de cyberbullying.

De acuerdo con Nocentini et al. (2010) es la percepción de víctima lo que lleva a los adolescentes a un peor ajuste personal, menor autoestima y mayor soledad, que sus compañeros que reciben cyberbullying pero no se perciben víctimas. Situación que también se refleja en la comunicación familiar, siendo más elevada la comunicación

evitativa con la madre. Sin embargo, en la información que proporcionan los padres no se refleja la misma situación, no apareciendo diferencias en función de la situación de victimización de sus hijos.

Al igual que lo encontrado en otras investigaciones (Aricak et al., 2008; Dehue, Bolman y Völlink, 2008), muchos padres desconocen la situación de victimización que están sufriendo sus hijos. Solamente un 17.6% de los padres saben que sus hijos son víctimas de bullying, un 29.4% desconoce el sentimiento de victimización de su hijo. Un 45% afirma que su hijo no es víctima ni el hijo se siente victimizado, a pesar de que reciben agresiones diarias.

Coincidiendo con los resultados en las investigaciones de bullying (Holt, Kantor y Finkelhor, 2009; Matsunaga, 2009), la discrepancia entre padres e hijos sobre la situación de victimización incide sobre el ajuste personal del adolescente. Los adolescentes que se sienten víctimas de cyberbullying y sus padres lo desconocen se sienten más solos. Parece que los motivos que les llevan a mantener la ley del silencio son el temor por que los padres limiten el acceso a Internet y la vergüenza (Hoff y Mitchell, 2009; Mishna, Saini y Solomon, 2009). Este hecho podría explicar que la autoestima de los adolescentes que no han informado a sus padres ni sus padres sospechan la situación sea la más elevada.

Como era de esperar, la comunicación evitativa con la madre es más elevada en los grupos de discrepancia entre padres e hijos. Sin embargo, la comunicación que informan los padres es similar en los cuatro grupos de estudio. Predomina la comunicación abierta de los padres y de los hijos, pero con valores también por encima de la media teórica en la comunicación ofensiva y evitativa del hijo. Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2008) afirman que parece existir una relación bidireccional entre los problemas de los adolescentes y el sistema familiar. En muchas ocasiones, las dificultades en la comunicación familiar son tanto el origen como la consecuencia de los problemas de sus miembros. En este sentido, los problemas familiares, la falta de afecto y de apoyo de los padres puede relacionarse con problemas de ajuste de los hijos; estos problemas pueden convertirse, a su vez, en estresores para los padres, agravando el patrón negativo de la interacción social.

Si comparamos la situación de los adolescentes que se sienten víctima de cyberbullying, los jóvenes que se encuentran en un contexto familiar que comparte la información de su victimización perciben mayor autoestima y menos soledad que los jóvenes que no han compartido la información con sus padres. Podemos considerar que el apoyo de los padres se relaciona con el cyberbullying (Law, Shapa y Olson, 2010) actuando como protector (Wang, Lannotti y Nansel, 2009) sobre el ajuste personal del adolescente.

Los resultados observados han de considerarse como exploratorios, como es propio de todo estudio de corte transversal. Es importante señalar que los resultados presentados deben interpretarse con cautela debido a que proceden tan solo de los estudiantes de una comunidad, por lo que la generalización de los mismos es limitada. En próximas investigaciones sería interesante ampliar este estudio a otras regiones empleando mayor número de familias. Esta investigación, además, presenta la limitación que se deriva de los instrumentos utilizados, pues al tratarse de medidas de autoinforme pueden tener ciertos sesgos por el hecho de ser el propio sujeto el informador.

Agradecimientos: Esta investigación se ha realizado dentro del Proyecto de Investigación I+D+i “Factores psicosociales de la violencia escolar: la identidad de género como factor diferencial” (Ref. PSI2008-04312/PSI) financiado por el Ministerio de Educación dentro del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, 2008-2011.

Referencias

- Álvarez- García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27, 221-230.
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N. y Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261.
- Avilés, J.M. (2009). Ciberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Barnes, H.L. y Olson, D.H. (1982). Parent-adolescent Communications scale. En H.D. Olson (ed.), *Family inventories: inventories used in a national Survey of family across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22, 784-789.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.

- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo-UNICEF.
- Dehue, F., Bolman, C. y Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior, 11*(2), 217-223.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(1), 119-128.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.
- Hinduja, S. y Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 129-156.
- Hoff, D. L. y Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration, 47*(5), 652-665.
- Holt, M.K., Kantor, G.K. y Finkelhor, D. (2009). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristic related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence, 8*, 42-63.
- Jiménez, T.I., Musitu, G., Ramos, M.J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology, 37*(8), 959-974.
- Law, D.M., Shapka, J.D. y Olson, B.F. (2010). To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior, 26*, 1651-1656.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools, 45*(4), 323-348.
- Matsunaga, M. (2009). Parents don't (always) know their children have been bullied: Child-parent discrepancy on bullying and family-level profile of communication standards. *Human Communication Research, 35*, 221-247.
- Mishna, F., Saini, M. y Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review, 31*(12), 1222-1228.
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T. y Vega, F.H. (2011). Agentes de socialização da violencia e victimização escolar. En S. Nunes y F.H. Veiga (Coords.), *Intervenir em situações de indisciplina, violencia e conflito* (pp. 17-42). Lisboa. Fim de Século.
- Navarro, R., Yubero, S., Larrañaga, E. y Martínez, V. (2012). Children's cyberbullying victimization: associations with social anxiety and social competence in a Spanish sample. *Child Indicators Research, 5*(2), 281-295.
- Noventini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 20*(2), 129-142.
- Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es>
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(2), 183-192.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the Schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*(2), 148-169.
- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M.J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention, 20*(1), 5-12.
- Sevcikova, A., Smahel, D. y Otavova, M. (2012). The perception of cyberbullying in adolescent victims. *Emotional & Behavioural Difficulties, 17*(3-4), 319-328.
- Sureda, J., Comas, R., Morey, M., Mut, B., Salva, F. y Oliver, M. (2009). Les TIC i els joves a les Illes Balears: Equipament i usos de les tecnologies de la informació i la comunicació per part dels joves de les Illes Balears d'entre 15 i 16 anys. Islas Baleares: Fundació IBIT.
- Wang, J., Lannotti, R.J. y Nansel, T.R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescents Health, 45*(4), 368-375.
- Ybarra, M.L. y Mitchell, K.J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(7), 1308-1316.
- Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R. y Ovejero, A. (2012). Family communication and cyberbullying: A study with victims and their parents. Comunicación presentada en International Conference on Cyberbullying, 28-29 junio, París.

